*Kognitionsvetenskaplig forskning – Cognitive Science Research,* ISSN 0281-9864, 2013, 109

# Studier i lärarkandidaters språkbehandling i undervisningssituationer

**Inger Bierschenk**[1]

## Abstract

Title in English: "Studies in student teachers' language use in teaching situations". Subtitle: "Experiments in analyzing stereotypic expressions by three different measures". When student teachers by videotape technology have been confronted with their own teaching at two teaching sessions to assess their language use, it has been shown that they have done very well in their estimation of themselves. As the "objective" measure educational experts were used. The differences in perception between student teachers and educational experts were greatest at the categories of stereotypic expressions, incomplete sentences and grammatically incorrect expressions. Of these, stereotyped expressions were selected out of the material to be examined closer linguistically. After a measure of the degree of stereotypy had been constructed, the student teachers were ranked by their greater or lesser use of stereotypical expressions of high or moderate values. This measure is considered realistic and when experts and student teachers were compared against this standard it was revealed that the student teachers underestimated their performance closer to a realistic value than the educational experts had done. When the change in the positive or negative direction from the first to the second lesson was compared, the result was the same. The student teachers had noticed some stereotypic expressions and succeeded in changing the prevalence of them in a positive direction, that is, a decrease took place. During an inspection of the expressions that were perceived, it could be seen that they mostly coincided with the expression with high stereotype value. These belong mainly to the category of unusual clause modifying adverbs, such words and expressions that can be interpreted as signs of hesitancy in the performance or as too modern phenomena to be suitable in teaching. Those who did not have the same tendency to be observed were mainly shorter query expressions and confirmation of student responses in the classroom. Finally, it has been noted that you have to judge the results in light of the particular speech situation where the expressions of question and answer often require formalization, while freer text can be said to require greater variation in the teacher's language use. Stereotypical expressions as disturbance factor thus appear mostly where the teachers are unfettered by the textbook and express themselves in longer series of speech.

[1] Contact: Bernhard Bierschenk, Department of Psychology, Lund University, Box 213, SE-221 00 Lund, Sweden; or the URL address: http://www.sites.google.com/site/aaoaxiom; The works of this series are available at http://archive.org/details/studiesinconsciousness

# STUDIER I LÄRARKANDIDATERS SPRÅKBEHANDLING I UNDERVISNINGS-SITUATIONER

Försök att analysera förekomst av stereotypa uttryck med hjälp av tre olika mått

Trebetygsuppsats i nordiska språk
att föreläggas professor Gösta Holm
vårterminen 1973

Inger Bierschenk, fil. mag.

**Förord**

Denna uppsats bygger på ett material som jag hämtat ur ett större forskningsprojekt. Det är således naturligt att jag inte ensam har kunnat svara för alla faser under bearbetningens gång. Några personer har välvilligt hjälpt till med råd av olika slag. Jag vill tacka professor Gösta Holm för värdefulla anvisningar för mitt arbete vid flera tillfällen under vårterminen 1973. Docent Bernhard Bierschenk har tillhandahållit undersökningsmaterialet och dessutom bidragit med statistisk rådgivning. Utan hans värdefulla uppmuntran hade denna uppsats förmodligen inte kommit till.

Fil. mag. Gerty Engh har beredvilligt ställt sig till förfogande för kodningsarbete och fröken Berit Lundin har ombesörjt utskrivningen av manuskriptet.

Staffanstorp 1973
Inger Bierschenk

**Förord fyrtio år senare**

Det är nästan exakt på dagen fyrtio år sedan Gösta Holm fick min uppsats att läsa över sommaren. Jag var ledig från min skoltjänst för att läsa på B-avdrag och ville vara klar med tre betyg i nordiska språk innan höstterminen började. Vad jag inte visste då var att det inte på många år skulle bli någon mer skoltjänst. När det akademiska året startade hade jag beslutat mig för att försöka ägna mig åt forskning. Parallellt med doktorandstudier på institutionen för nordiska språk fick jag assistenttimmar och sedan en fastare anställning på pedagogisk-psykologiska institutionen vid lärarhögskolan i Malmö. Min uppgift blev där att tillföra språkvetenskaplig kompetens inom beteendevetenskapliga forskningsprojekt. Sammansmältningen av språkvetenskap och beteendevetenskap i min forskning började med den här uppsatsen. Att jag sedan flyttade fokus från nordiska språk via allmän lingvistik till språkvetenskaplig databehandling berodde på att ett av projekten, där jag hade en väsentlig roll, var inriktat på språkliga problem vid automatisk bearbetning av information. Men det är en helt annan historia.

När jag nu bestämt mig för att låta den här uppsatsen bli offentlig igen behövde jag bearbeta den redaktionellt. Jag har försökt behålla den ursprungliga skriftbilden i den mån det varit möjligt. Till exempel är styckeindelningen med något undantag densamma. Layouten på tabeller, rutor och uppställningar har jag också behållit med undantag av tre stora liggande tabeller, som jag har delat på. Dessutom har jag låtit avsnitten följa i löpande text. Moderniseringen har medfört att uppsatsen har blivit betydligt kortare, som jag hoppas ska vara till fördel. Om jag hade reviderat innehållet, hade referenslistan sannolikt utökats betydligt. Men även på den punkten är den här versionen ursprunglig.

Till sist kan jag inte låta bli att påpeka att de fyrtio åren märks när man läser texten idag. Lite väl konventionellt i uttryckssättet skulle jag vilja säga, kanske en följd av nybörjarens förtjusning i att försöka skriva formellt. Den ålderdomliga stavningen av verbformen ’skall’ har fått vara kvar som en extra påminnelse om tidens gång.

Ljunghusen, juni 2013
Inger Bierschenk

**INNEHÅLL** Sid

## 1. Problem

Man kan anföra flera skäl för att studera lärarkandidaters eller lärares språkbruk. Det är en av de många talsituationer, där man kan studera mönstret i kommunikationen mellan de agerande, och här liksom i andra talsituationer är kommunikationen beroende av existerande sociala relationer. ”En talsituation är alltså en social situation, där två eller flera personer är direkt inbegripna i muntlig kommunikation som talare och/eller åhörare” (Loman, 1971, s 225).

I en klassrumssituation är lärare eller elever både talare och åhörare, dvs kommunikationen är inte ensidig. Dessutom förväntas de upprätthålla sina sociala roller, där läraren är undervisare och eleverna de personer som undervisningen riktar sig till. För att undervisningsprocessen skall kunna fungera tillfredsställande fordras att graden av störningar (brus) i kommunikationen inte är alltför hög. I denna talsituation kan riskerna för sådana störningar vara högre än i många andra talsituationer, kanske främst på grund av skillnad i ålder mellan lärare och elevgrupp, vilket oftast är fallet, samt elevernas skiftande sociala och därmed språkliga) bakgrund. Lärarens språk är därför en mycket viktig kommunikationsfaktor, inte minst med tanke på den uppfostrande roll läraren har. Denna undersökning kommer därför inte att behandla kommunikationsmönstret i undervisningen utan inskränka sig till att behandla endast läraren, betraktad som talare. Det är mycket väsentligt att en lärare använder sig av ett språk som är så fritt från störningsfaktorer som möjligt. Det är särskilt viktigt att lärarkandidater redan från början av sin utbildning lär sig att förstå vikten av en god språkbehandling. Uppgiften att förmedla denna förståelse har bl a handledare vid lärarhögskolorna.

Mot bakgrund av att undervisningsspråket utsättes för olika slags störningar är syftet med denna studie att studera

1. hur lärarkandidater uppfattar sin egen språkbehandling under övningslektioner
2. hur pedagogiska experter uppfattar lärarkandidaternas språkbehandling
3. hur lärarkandidaters självbedömningar och pedagogiska experters bedömningar förhåller sig i jämförelse med resultatet av en språkvetenskaplig granskning av lärarkandidaternas språkbehandling.

## 2. Språkbehandling ur beteendevetenskapligt perspektiv

### *2.1 Lärarkandidaters självperception*

Vill man kunna undersöka företeelser av det slag som inledningsvis nämndes, fordras omfattande förberedelser och arrangemang dels när det gäller att säkerställa att materialet är representativt, dels när det gäller att garantera att datamängden är fullständig. I sådana sammanhang är det underlättande om man kan bedriva mindre studier inom större undersökningar.

I det här fallet föreligger ett omfattande material vid pedagogisk-psykologiska institutionen vid lärarhögskolan i Malmö. Dataunderlaget till denna studie har kunnat hämtas ur ett experiment angående ”självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen”. Experimentet har redovisats i form av en doktorsavhandling (Bierschenk, 1972b). Avhandlingen redovisar studier av lärarkandidaters (lkk) reaktioner på det egna beteendet i undervisningssituationer.

I undersökningen deltog 96 kvinnliga lkk på mellanstadielärarlinjen. Dessa lkk fick undervisa halvklassavdelningar, som uttagits ur årskurs 4. Varje lk genomförde två lektionspass om 15 minuter (s k mikrolektioner). Undervisningsämnet var biologi, närmare

bestämt Norrlands djur. I detta sammanhang redogörs inte för experimentets uppbyggnad. Den intresserade läsaren hänvisas till den nämnda avhandlingen. Emellertid skall här redogöras för det mätinstrument som användes, eftersom det har direkt intresse för denna studie.

Upplevelseregistreringen av lkk reaktioner har skett genom en detaljerad katalog skriftliga påståenden (Bierschenk, 1972a). Påståendena har grupperats i sex avdelningar, som avser att beskriva olika relationer under lektionerna, t ex hur lärarkandidaterna har uppfattat sitt eget beteende, det egna beteendet i relation till eleverna, hur de uppfattat elevernas aktioner mot dem, elevernas relationer sinsemellan samt elevernas och lkk relationer till tingen omkring dem. För syftet med min undersökning har jag endast valt ut sådana påståenden ur katalogen som avser lkk språkbehandling.

En analys av den muntliga kommunikationen i undervisningen kan utföras på basis av olika personkategorier. I det refererade experimentet utgick man från lkk syn på den egna undervisningen. Efter att ha fått sina egna lektioner videobandade fick lkk se sina lektioner återuppspelade och samtidigt med uppspelningen avge muntliga kommentarer till vad de upplevde. Dessa spontana kommentarer har sedan legat till grund för en innehållsanalytisk bearbetning, som visade att lkk upplevde följandekategorier som väsentliga när det gällde språkbehandling i undervisningen.

I vänsterspalten ges exempel på kommentarer (från olika kandidater), i högerspalten redovisas kategorierna som de presenterats i avhandlingen:

| *Kommentarer* | *Kategorier* |
|---|---|
| Talar klart och tydligt. Talar för tyst, för fort, otydligt. Monoton röst. Visste inte hur fort jag borde tala. Pratar för mycket själv. Min röst räcker inte till och jag mumlar så mycket. Så läser jag högt för dom. Talar naturligt. Synd att jag upprepade frågan. Säger ofta 'nog'. Dumt sagt. Ofullständiga meningar. Upprepningar, stereotypa uttryck. Säger 'vad' hela tiden. Får variera lite. Jag tycker inte jag talar så mycket. Borde jag avsluta meningen innan jag börjar med en ny mening? Säger att de ska gå efter den, nej det var fult. Nej det är fult. Uttrycksfel. Uttrycker jag mig fel? Svårt att uttrycka sig ibland. Säger fel. Jag hade precis sagt att vi skulle prata om det. | röst (allmänt), röstläge, tonfall, taltempo, volym (mängd) högläsning, retoriska frågor, upprepningar stereotypa uttryck, tala med dialekt, tala med meningsfragment uttryckssätt, uttrycksfel, avbrytande av på började meningar |

Utifrån dessa kategorier konstruerades sedan de påståenden som ingick i den nämnda katalogen. Påståenden som slutgiltigt kom att gälla språkbehandling är följande (numret framför varje kategori hänför sig till respektive ordningsnummer i katalogen): (5) röstnyansering, (6) tydlighet i talet, (7) röststyrka, (15) stereotypa uttryck, (16) ofullständiga meningar, (17) språkligt felaktiga uttryck, (18) framträdande dialekt och (19) användande av svåra ord.

Efter kategorisering och konstruktion av påståendekatalogen följde det egentliga experimentet. Lkk fick i omedelbar anslutning till inspelningen av varje mikrolektion se den uppspelad och göra sin bedömning av lektionen genom att fylla i ett formulär, som innehöll den serie påståenden som de själva enligt beskrivning hjälpt till med att utvälja. Bedömningen gällde i vad mån lkk uppmärksammat förekomst av ett pedagogiskt-metodiskt eller ett språkligt drag. Avsikten från experimentatorns sida har varit att försöka få fram i vilken grad lkk har kunnat modifiera sitt beteende från första till andra lektionen till följd av den påverkan de fått via videobanduppspelningen. Man kan enkelt uttrycka det så här: upplever en lk ett beteende som en väsentlig faktor för undervisningen och efter konfrontationen med sig själv upptäcker att hon saknar detta väsentliga drag, borde denna upptäckt medföra försök till

förbättringar inför den andra lektionen. För ytterligare teoretisk belysning av experimentets målsättning hänvisas till Bierschenk (1972b, s 23 ff).

Lkk iakttagelser har skattats med 7-gradiga skalor, vilkas poler betecknats som positiva eller negativa, sedan pedagogiska experter har angivit polernas värde. I rutan nedan exemplifieras ett påstående med tillhörande skattningsskala ur bedömningsformuläret.

**Ruta 1.** *Exempel på påstående med skattningsskala för bedömning av mikrolektioner*

| | | | |
|---|---|---|---|
| 18 | Under denna lektion talar jag | | |
| | | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| | med mycket framträdande dialekt | | utan dialekt alls |

(7) = positiv pol
(1) = negativ pol

## *2.2 Pedagogiska experters bedömning*

För att man skall få en uppfattning om objektiviteten i lkk skattningar fordras något yttre jämförelsemått, ett mått som kan gälla som objektivitetskriterium. I detta fall fungerar pedagogiska experters medelbedömning som objektivitetsmått. Angående urvalet av dessa personer sägs följande i den anföra avhandlingen (ss 73-74):

”För urvalet av personer till bedömningspanelen skulle följande kriterier vara uppfyllda: (1) bedömaren har själv genomgått lärarutbildning och förvärvat kompetens för att undervisa på mellanstadiet, (2) bedömaren har flera års undervisningserfarenhet på detta stadium, (3) bedömaren har en avslutad beteendevetenskaplig skolning och (4) bedömaren har egen beteendevetenskaplig forskningserfarenhet.”

De pedagogiska experterna (PE) gjorde oberoende av varandra sina skattningar av lkk med hjälp av samma påståendeformulär (Bierschenk (1972a). Det borde vara av intresse att veta PE iakttagelser, eftersom de på grund av större undervisnings- och observationsträning är bättre lämpade för att iakttaga vad som sker under en lektion än vad oerfarna lkk är. Vid en jämförelse av lkk och PE skattningar skall alltså enligt experimentförfarandet framkomma i vad mån lkk har lyckats med en ”objektiv” bedömning av sitt undervisningsspråk.

# **3. Några resultat ur experimentet**

## *3.1 Självbedömning och expertbedömning*

I Tabell 1 (s 8) presenteras medelvärdena för både lkk och PE skattningar av lektion 1 och lektion 2. Ur Tabell 1 framgår att lkk perception förändras något från första till andra lektionen. Förändringen varierar mellan de olika aspekterna men tycks i samtliga fall endast ge uttryck för marginella förbättringar. Samtidigt visar tabellen att PE bedömning inte förändras. I detta sammanhang bör det nämnas att PE inte har vetat om skattningen gällde lkk första eller andra lektion. Att siffrorna trots detta ligger så nära intill varandra får antas bero på att PE inte kunnat iaktta någon förändring hos lkk från lektion till lektion.

**Tabell 1.** *Medelvärden för lärarkandidaternas självperception och de pedagogiska experternas genomsnittliga perception av mikrolektion 1 och 2.*

| *Nr* | *Innehåll* | *Lkk* | *Lkk* | *PE* | *PE* |
|---|---|---|---|---|---|
| | | *Lektion 1* | *Lektion 2* | *Lektion 1* | *Lektion 2* |
| 5 | Jag bedömer under denna lektion min röst som | | | | |
| | (7) mycket nyanserad, (1) mycket onyanserad | 3,67 | 4,20 | 3,91 | 3,96 |
| 6 | Jag bedömer att jag under denna lektion talar | | | | |
| | (7) mycket tydligt, (1) mycket otydligt | 4,63 | 5,05 | 4,68 | 4,66 |
| 7 | Inför eleverna talar jag under denna lektion | | | | |
| | (7) mycket högt, (1) mycket tyst | 4,48 | 4,57 | 4,52 | 4,58 |
| 15 | Under denna lektion använder jag mig av stereotypa | | | | |
| | uttryck/ofta återkommande men onödiga uttryck / | | | | |
| | t ex ”Ska vi” … ”eller … eller” / | | | | |
| | (7) aldrig, (1) alltid | 4,11 | 4,65 | 5,89 | 6,02 |
| 16 | Under denna lektion talar jag med ofullständiga | | | | |
| | meningar | | | | |
| | (7) aldrig, (1) alltid | 4,49 | 4,59 | 6,31 | 6,29 |
| 17 | Under denna lektion använder jag mig av | | | | |
| | språkligt felaktiga uttryck | | | | |
| | (7) aldrig, (1) alltid | 4,79 | 5,04 | 6,45 | 6,52 |
| 18 | Under denna lektion talar jag | | | | |
| | (7) utan dialekt alls, (1) med mycket | | | | |
| | framträdande dialekt | 3,44 | 3,79 | 3,55 | 3,58 |
| 19 | Under denna lektion använder jag mig av svåra ord | | | | |
| | utan att förklara dem (t ex facktermer, specifika | | | | |
| | uttryck, etc.) | | | | |
| | (7) aldrig, (1) alltid | 5,86 | 6,15 | 6,67 | 6,64 |

Siffrorna till vänster i tabellen hänför sig till respektive ordningsnummer i den nämnda påståendekatalogen

(7) = positivt för undervisningen
(1) = negativt för undervisningen

I denna undersökning har jag inte använt statistiska prövningsmetoder. Det är således svårt att fastslå att ett medelvärde skiljer sig i nämnvärd utsträckning från ett annat. Man kan därför bara resonera kring vad de olika värdena möjligen skulle kunna innebära. I stället för att mera detaljerat kommentera Tabell 1 skall jag endast säga något om skattningen av de tre aspekterna (1) stereotypa uttryck, (2) ofullständiga meningar och (3) språkligt felaktiga uttryck. I dessa fall är överensstämmelsen mellan lkk och PE sämre än i de övriga. Det kan antas att det borde vara lättare att iaktta (2) och (3), eftersom lkk personlighet borde vara mindre involverad i sådana språkbeteenden än t ex i röstnyansering, stereotypa uttryck och dialekt. Antagandet förefaller rimligt, då det skulle kunna hävdas att ju mer beteendet ifråga är knutet till personligheten, dvs tillhör ens karaktäristiska språkliga uttryck oavsett talsituation, desto svårare kan det vara att skatta objektivt. Med utgångspunkt i detta resonemang tycks stereotypa uttryck tillhöra det mera personlighetsfasta språkliga uttrycket och därför vara svårare att skatta objektivt. Möjligen kan det personspecifika draget i denna aspekt ha gjort lkk särskilt negativa, böjda att underskatta sig själva, som när man ser sig i en spegel och gärna hårdast kritiserar de drag som är svårast att eliminera.

Att PE percipierar förekomsten av t ex stereotypa uttryck i mindre utsträckning än lkk skulle kunna bero på deras större språkliga kunskaper. Man kan tänka sig att PE genom sin dagliga ”observationsträning” har utvecklat en liberalare hållning vad gäller klassificeringen

av ord som ”stereotypa” eller inte. Men det kan också tänkas att gränserna mellan vad som skall betraktas som stereotypt respektive inte stereotypt är mera flytande hos lkk än hos PE.

Sammanfattningsvis kan sägas att vissa värden i Tabell 1 trots lkk bristande bedömningsträning återspeglar en ”objektiv” skattning av den egna språkbehandlingen. Om ”självkonfrontation kräver en systematisk träning” (Bierschenk, 1972b, s 154) betyder det resultat som framgår ur Tabell 1, att lkk efter en sådan träning mera ”objektivt” skulle kunna percipiera förekomsten av stereotypa uttryck, ofullständiga meningar och språkligt felaktiga uttryck. Dessa tre aspekter intar tydligen en särställning i materialet. De borde därför vara särskilt lämpliga för fortsatt granskning ur ett språkvetenskapligt perspektiv.

## 4. Språkbehandling ur ett språkvetenskapligt perspektiv

### *4.1 Några förutsättningar*

Efter en överblick över såväl lkk perception av undervisningsspråket följer en mera ingående granskning av en av aspekterna på lkk språkbehandling som exemplifieras i Tabell 1. Syftet är i fortsättningen att försöka konstruera ett mått för att beräkna förekomsten av en språkfaktor hos enskilda lkk oberoende av vad som framgått ur lkk och PE skattningar. Resultatet av en sådan analys skall sedan jämföras med dels lkk perception, dels det objektiva kriterium som PE utgör.

Valet av aspekt har först och främst skett med hänsyn till vilken mätmetod som skulle kunna användas inom ramen för en trebetygsuppsats. De tre aspekter som gäller röstläge, röststyrka och artikulation kunde utgå, eftersom en granskning av dessa skulle ha krävt en instrumentell analys, dvs en mätning av avancerat tekniskt slag. De fem övriga aspekterna kunde däremot betraktas som lämpligare i detta sammanhang, eftersom de endast torde kräva en perceptuell analys, dvs en noggrann avlyssning av inspelat material. (Ang. terminologin, se Gårding, 1967, s 42.)

Eftersom man i det refererade experimentet redan tillämpat statistiskt relevanta principer vad gäller antal och kategori försökspersoner samt valt ut dessa med hjälp av en slumptabell, krävs någon sådan tillämpning inte på nytt för urvalet till denna undersökning.

10 lkk togs ut ur materialet. Deras båda mikrolektioner är representerade, alltså totalt 20 lektioner. Lkk fick i det stora experimentet sig tilldelade ett inspelningsnummer från 1 till 96 som garanti för materialets konfidentialitet. För att redovisningen skall bli mera överskådlig används dessa nummer inte här utan lkk kallas nr 1, 2, 3 …, 10.

Materialet finns, som tidigare nämnts, inspelat på videoband. En observatör har alltså möjlighet att studera såväl bild som text (ljudband) simultant eller separat. Bilden är självklart nödvändig då man vill studera lektionen som helhet ur pedagogisk-metodisk synvinkel, om man t ex är intresserad av icke-verbala kommunikationsmönster i undervisningen. Icke-verbala tecken kan här vara av största betydelse. Vid en första avlyssning av ljudband visade det sig att återgivningen är god och att det av den anledningen inte var nödvändigt att komplettera med bilden. Dessutom skulle det också kunna tänkas att bilden är störande i det här sammanhanget, såtillvida att observatören påverkas av lärarpersonligheten eller andra faktorer i klassrumssituationen (t ex elevbeteende), som man bör bortse ifrån när man skall göra en ”objektiv” granskning av det här speciella slaget.

Mot en sådan inställning kan man emellertid hävda att det inte återspeglar den naturliga situationen. Eleverna som blir ”utsatta” för lkk språk har ju samtidigt bilden som komplement. Språket, övrigt beteende och utseende bidrar till helhetsintrycket av läraren. Vidare har både lkk och PE gjort sina bedömningar med hjälp av såväl bild som ljud. Bör då inte samma förfarande tillämpas konsekvent? Det beror på vad undersökningen syftar till. När lkk och PE gjorde sina iakttagelser gällde det lektionen som helhet, där språket utgjorde en

bråkdel av alla de aspekter man kan ta fasta på i en undervisningssituation. Syftet med denna studie gäller endast lkk språk och här skall därför inte tas hänsyn till något annat beteendemönster. Man kan sedan, när resultatet av en språklig analys föreligger, diskutera språket med hänsyn till den talsituation det är fråga om.

Till sist skall också sägas att det skulle ha inneburit problem, både vad gäller kostnad och organisation, att få tillgång till ITV-studion vid lärarhögskolan i Malmö. Bandmaterialet har kunnat avlyssnas utan sådana problem.

## 5. Val av språkkategori

När undersökningsmaterialet valts ut gjordes en första avlyssning för kontroll av dels lkk språkliga status i allmänhet, dels om någon av de nämnda lämpliga aspekterna var påfallande. Under lyssnandets gång gjordes anteckningar, som sedan summerades till ett protokoll av olika språkdrag.

Här kan man hålla i minnet att det inte är fråga om spontant tal, eftersom situationen är planerad (ämne, tidsram, osv). Inte heller är det uppläst tal. Situationen är emellertid sådan, att man förstår att lkk har lektionsutkast eller annan hjälp för minnet. De visste vad de skulle tala om (något norrländskt djur) och hade i de flesta fall förberett sig väl.

De talar samtliga en riksspråkspåverkad sydsvensk eller götisk dialekt och några påfallande personliga egenheter kunde i förstone inte observeras. Förmodligen hade flera särskiljande drag lkk emellan visat sig vid noggrannare analys. Men avsikten med denna första avlyssning var att låta det allra första intrycket fälla utslag vid valet av undersökningselement. Kategorin dialekt föll därför bort som inte tillräckligt intressant.

I några fall uppmärksammades ofullständiga meningar, men i många fall berodde det på att eleverna avbröt mitt i en mening. Även om ett sådant beteende kan vara störande kan man inte lasta lkk för detta. Denna kategori föll också bort.

Några språkligt felaktiga uttryck har knappast observerats alls. Svåra ord förekommer ibland men lkk är noga med att ge förklaringar. Möjligen skulle man genom en undersökning bland elever i årskurs 4 kunna påvisa huruvida några av de ovanligare ord som förekommer här är svåra eller inte. I protokollet antecknades några tveksamma fall, men intrycket har i övervägande grad varit att lkk språk är anpassat efter elevernas kunskapsnivå.

Vad som här blev desto mer påtagligt var en rad ord och uttryck, som återkom ibland hos en lk, ibland hos flera. Många upplevdes som störande i framställningen, andra som kanske inte lika störande men ändå klart urskiljbara, eftersom de återkom i tät följd. De rubricerades som ”stereotypa uttryck”. Vid summeringen av protokollet visade det sig att dessa ord och uttryck var betydligt fler än övriga iakttagna språkföreteelser.

Därmed var valet av kategori knappast svårt. Undersökningen skulle gälla bruk av stereotypa uttryck under övningslektioner. Det fattades bara att fastställa vad som skulle rymmas inom denna kategori. Nedan följer en avgränsning och en definition.

### *5.1 Stereotypa uttryck: Diskussion och definition*

Begreppet modeord klargörs av Dahlstedt i kapitlet Emotivt språk i Massmedierna och språket (Dahlstedt, 1970, ss 71-72) på följande sätt:

”Modeord kallas ett ord eller uttryck som i en viss betydelsevariant eller i sin helhet har spritts snabbt, används påfallande ofta och ännu bevarar en nyhets emotiva bibetydelser.

Med ’uttryck’ avses i denna definition korta och stelnade ordfogningar (syntagm) med lexikalisk karaktär, som inte fogas samman för tillfället av den talande eller skrivande, utan används på samma vis som ord, t ex *på sikt* ’på lång sikt; långsiktig(t)’.”

Liksom andra modeföreteelser är dessa ord ofta internationella, t ex *image* och *happening.* Svenska exempel är *gräsrotsnivå, närdemokrati* och förstärkningsadverbialet *till tusen*.

Vidare säger Dahlstedt (s 73):

”I och med att modeorden hastigt får stor frekvens i språket förlorar de sin friskhet och sitt nyhetsvärde. De övergår då lätt till stereotyper (klyssjor) som snarare väcker leda än lust hos lyssnare och läsare.”

Många av modeorden försvinner snabbt ur språket, andra förlorar sin emotiva laddning och inlemmas bland språkets övriga ord och uttryck. Modeord är alltså sådana ord som fortfarande har kvar sina emotiva bibetydelser och så länge som man kan urskilja dem från språkets neutrala ord och så länge da används in sin särskilda betydelse har de fortfarande nyhetens behag. Först när de blir svåra att identifiera på grund av vag eller felaktig användning, som i sin tur beror på den spridningssnabbhet som kännetecknar dem, kan vi säga att de blivit stereotyper.

För att få veta exakt vad ordet ’stereotyp’ är det lämpligt att man kontrollerar hur det definieras i ordböcker. Nedan följer utdrag ur SAOL samt två vanliga ordböcker:

| | |
|---|---|
| stereotyp (-y´p) | 1~ t adj. oföränderlig, alltid likadan, enahanda, enformig /…/ bildl. Stel o. enformig framställning e.d. (SAOL) |
| stereotyp | /1 …/ bildl.: stel el. enahanda framställning el. dyl. 2. –t som alltid uppträder i samma form, stel oföränderlig, enahanda, slentrianmässig *s-a fraser, uttryck, le ett s-t mannekängleende* (Illustrerad svensk ordbok) |
| stereotyp | / …/ 2 adj. (oföränderlig, alltid likadan, enahanda, enformig, formelartad) ~ uppträdande, handlande; en ~ framställning; konventionella ~ tankar, åsikter, fraser; /…/ (Svensk handordbok) |

Dahlstedts beteckning stelnade ordfogningar stämmer väl överens med ordböckernas.

Resonemanget har hittills uppehållit sig vid ord eller uttryck, som under vissa betingelser kan få stämpeln stereotypa. Dahlstedt menar också att modeorden ofta används ”i onödan och med oklar betydelse”, men att de inte är något större problem i svenskan. Eftersom de dessutom är så svåra att känna igen genom en enkel analys, så kan de varken väcka leda eller lust, för att tala med Dahlstedt. För att dessa ord skall vara av intresse för denna undersökning kan knappast det faktum att de uppträder i stelnad form eller med oklar betydelse spela någon större roll. De måste studeras ur någon annan synvinkel. Jag har redan nämnt de egenskaper som kännetecknar dem, nämligen emotivt innehåll, spridningssnabbhet och frekvens. I fortsättningen blir frekvensen av intresse. När modeordet väl kommit till det neutrala stadiet kan det uppträda såväl i sin ursprungliga betydelse som i en något annan, vag betydelse utan att vi reagerar inför uttryckets innehåll. Däremot uppmärksammar vi det om det återkommer tillräckligt ofta. Har det då någon betydelse om det har använts riktigt, vagt, felaktigt eller ”i onödan”? Frågan är inte alldeles enkel att besvara. Men jag tror att man har svårt att avgöra ordets olika användningar när det har upprepats några gånger av samma person, och avsett om personen använder uttrycket konsekvent rätt, vagt, osv blir hela framställningen ändå stereotyp. Själva frekvensen kan väcka leda, såvitt det inte är fråga om homonymer eller olika syntaktisk användning där inget missförstånd kan uppstå. (T ex frågeordet *Vad*? Som inleder en fråga/används försvagat (nästan enklitiskt) efter ett påstående, … *va’*.)

Måste det vara de s k stereotyperna som åstadkommer intrycket av enahanda framställning? Jag anser inte det. Eftersom det är fråga om upprepad användning av samma uttryck brister det i språklig variation. Det kan vara så att vaga ord (t ex verbet *göra* eller substantivet *sak* i olika böjningsformer) uppfattas som lika enahanda, eftersom man borde kunna specificera dem.

”Det finns sålunda ingen ursäkt för det slappa bruk av urvattnade färglösa ord som gör stilen enformig” (Åkermalm, 1967, ss 50-51).

Språkets vanligaste ord (pronomen, prepositioner och konjunktioner) blir däremot inte uppmärksammade i någon högre grad dels därför att de ofta fungerar som ett nödvändigt kitt, dels därför att deras antal är så konstant, dvs någon förnyelse sker inte. Sigurd (1970, s 128) anför angående resultat av ordfrekvensstudier:

”När vi uttrycker oss är vår frihet i själva verket ganska begränsad. Vi upprepar ett litet antal ord ideligen. /…/ I talspråk är den lilla gruppen vanliga ord ännu mer dominerande i texten än i skriftspråk.”

De vanligaste oden tillhör dessutom språkets kortaste ord och uppmärksammas kanske inte just därför. Men eftersom språket i vår talsituation inte kan betraktas som vilket talspråk som helst måste man fundera över hur man skall förhålla sig till de ord som allmänt betraktas som typiska talspråksord (de ovan diskuterade vanligaste och nödvändigaste). Det gäller inte endast de ord som används av alla på ett likartat sätt. Vi måste också räkna med individuella variationer här. Åkermalm (1967, s 49) nämner:

”I oreflekterat talspråk används till övermått vissa småord utan att de har egentlig funktion; för många personer är det en fast rotad vana, ett manér som de ej kan befria sig ifrån. Hit hör det omotiverade bruket av ord som *ju, kanske, nog, visst, i alla fall, alltså, liksom.* /…/ Störande är i synnerhet den tanklösa upprepningen av överflödiga småord; /…/”

Åkermalm ger också exempel på vad han kallar överflödiga förstärkningsord: *faktiskt, absolut, verkligt*. Jag kan emellertid inte hålla med honom om att de ord han nämner skulle vara omotiverade och överflödiga i alla sammanhang, men hans exempel styrker mitt påstående att inte endast s k stereotyper kan betraktas som störande när de förekommer ofta. Åkermalm reagerar inför överflödiga småord i skriftspråk och det är sådana ord som förekommer i ännu högre grad i talspråket. Frågan är bara vilka det skulle kunna gälla i denna undersökning. Gösta Holm (1967, s 19) skriver:

”Användning av fundament är mycket vanlig i talspråk. Men v a l e t av fundament är där i stort sett ganska stereotypt. Talspråkets fundament är till allra största delen adverbial och därtill oftast adverbial av föga varierat slag, enkla tidsadverbial: *då (så)*, *sen (så),* även *nu*, och enkla rumsadverbial: *där*.”

Det är följaktligen inte adverbialen som i sig själva är stereotyper utan det är det faktum att det rör sig om ett fåtal som gör att de kan bli stereotypa genom brist på variation. Då användningen av fundament är ”mycket vanlig” i talspråk samt är av det slag som Gösta Holm ger exempel på, kan man knappast reagera inför att de förekommer, inte ens inför att de förekommer ofta. Här blir det fråga om variation inom den talspråkliga toleransramen. Detsamma måste då även gälla den i talspråket ytterst vanliga konjunktionen *och*.

Vårt experiment är, som påpekats, en särskild talsituation som skulle kunna kallas överordnad - underordnad- situation, där den underordnade (eleven) skall få kunskap av den överordnade (läraren). Lärarens möjligheter att påverka eleven är stora. Elever på mellanstadiet har ännu inte nått fullständig språklig stabilitet och är därför mycket mottagliga för intryck. Lärarens språkbehandling kommer att kunna avläsas i elevernas i högre eller mindre grad. Att skriva korrekt svenska har alltid varit ett mål i skolan. Inte förrän på senare år har det talade språket fått en större uppmärksamhet. I läroplanen för grundskolan (Lgr-69) heter det på sidan 131:

”/…/ Riktpunkten för arbetet måste vara att få varje elev att nå så långt som möjligt i förmåga att behärska olika talsituationer och att framlägga sina tankar med reda och sammanhang, med tydligt uttal och i en lämplig språkform.”

Dessutom skall eleverna redan på lågstadiet övas i att göra ”iakttagelser rörande skillnaden mellan vårdat och ovårdat språk i tal och skrift” (Lgr -69, s 129). Ett stort ansvar vilar på läraren och hans/hennes förmåga att variera sitt språk. Svaret på frågan om vilka talspråkliga ord som skulle kunna vara av betydelse här måste bli: Såväl de vanligaste orden och de vanligaste fundamenten som sådana adverbiella uttryck som Åkermalm ger exempel på. Vilket ord eller uttryck som helst kan bli en individuell stereotyp.

Som en sista kontroll angående omfattningen av stereotypa uttryck skall till sist informanternas, dvs lkk och PE, uppfattning skärskådas. Påståendet som utformats med utgångspunkt i lkk egna kommentarer innehåller följande definition: ”ofta återkommande men onödiga uttryck t ex ’skall vi … ’eller … eller’.” Frekvensen är tydligen huvudsaken. Det är svårt att avgöra om *skall vi* eller *eller … eller* är onödiga, men som *eller* är framställt här får det karaktär av onödig upprepning, möjligen som pausutfyllnad, kanske uttryck för tveksamhet. Erfarenheten säger mig att *skall vi* ofta används i uppmaningar i form av retoriska frågor av typen: ”Skall vi titta på den här planschen. Skall vi skriva upp det här nu.” Det kan bli onödigt många sådana under en lektion. Uttrycket får i denna användning karaktären av en stereotyp, i den meningen att det är stelnat. *Eller* tillhör språkets vanligaste ord (se Hassler-Göransson, 1955), men tycks lätt kunna bli en individstereotyp. Någon ”ren” stereotyp finns inte med i definitionen, vilket kan beror på en tillfällighet, eller att någon sådan inte har uppmärksammats. Det bör också påpekas att något strikt ämnesbundet ord inte medtages i detta sammanhang. Är ämnet Norrlands djur: vargen, är det självklart att ordet *varg* i olika böjningsformer och sammansättningar skall förekomma.

Då både informanter och observatör tycks ha samma referens angående stereotypa uttryck följer nedan den definition som gäller för den fortsatta undersökningen.

*Definition: Stereotypa uttryck*
Med stereotypa uttryck avses i denna undersökning icke ämnesspecifika syntaktiskt fria eller obundna ord och ordfogningar, som på grund av sin frekvens bidrar till att skapa intrycket av enahanda språklig framställning hos en enskild individ i en given talsituation.

Med ’ordfogning’ avses uttryck bestående av två eller flera ord
(1) av lexikalisk karaktär, som ej tillfälligt sammanställs av individen och som används på samma vis som ord, t ex *till exempel* ’exempelvis, såsom
(2) av grammatisk karaktär, som tillfälligt sammanställs av individen och som ej används på samma vis som ord, t ex *Vad tror …*? / *… tror ni …*?

## 6. Analysförfarande

### *6.1 Avlyssning*

När kategorin stereotypa uttryck hade definierats skulle det egentliga avlyssningsarbetet börja. För att läsaren skall kunna följa undersökningens gång beskrivs i det följande tillvägagångssättet steg för steg.

*Första steget.* De tjugo ljudbanden lyssnades nu igenom med avseende på stereotypa uttryck. Här togs inte hänsyn till enskilda lkk eller lektionstillfällen. Varje uttryck antecknades till ett protokoll, som slutligen omfattade 38 olika uttryck. Resultatet av detta första steg presenteras endast i bilaga (Bilaga 1), då protokollet senare kom att förändras, vilket framkommer efter hand. Uttrycken i Bilaga 1 är uppställda i alfabetisk ordning. Utförligare presentation, exemplifiering och gruppering av de enskilda uttrycken sker när det tredje steget är genomfört.

*Andra steget*. Därefter gjordes en andra avlyssning. Nu gällde det de excerperade uttryckens förekomst hos de olika lärarkandidaterna under de båda lektionerna. Dessa observationer (frekvens av uttryck) kontrollerades sedan tre gånger med ungefär en veckas intervall. (Angående frekvenserna, se avsnitt 6.2.)

### *6.2 Kontroll av bedömaröverensstämmelse*

*Tredje steget*. För att eliminera subjektiviteten i observationerna blev det nödvändigt att låta ytterligare en person gå igenom materialet på samma sätt. Det hade varit önskvärt om flera kontroller hade kunnat göras för att ytterligare öka tillförlitligheten i kodningen, men det blev av ekonomiska skäl inte möjligt.

Banden överlämnades till kodaren tillsammans med instruktioner för avlyssning samt definition av stereotypa uttryck. En förutsättning var också att båda observatörerna hade samma referens och liknande kunskapsbakgrund. Vid personliga samtal visade det sig att dessa krav var uppfyllda på ett tillfredsställande sätt.

Trots att förutsättningarna för denna bedömarkontroll kan sägas vara uppfyllda hindrar det inte att skillnader uppstod i den perceptuella analysen. Orsakerna kan vara flera. Dels kan det tänkas att bedömare 2 inte har haft samma motivation för sin analys och därför inte uppmärksammat lika många tänkbara ord och uttryck, dels kan det tänkas att bedömarnas skilda dialektgeografiska härstamning kan ha påverkat resultatet. (Bedömare 1 härstammar från Mellansverige och bedömare 2 från Skåne.) Som exempel på det senare kan nämnas ordet *... just* (se Bilaga 1), som här är satsadverb och sätts sist i satsen, en företeelse som är vanlig i skånskan och kanske därför inte har uppmärksammats av bedömare 2. Exempel från den lk det gäller: ”Det är karaktäristiskt för kungsörnen, *just*”.

Man får ändå säga att förvånansvärt många uttryck har observerats av båda granskarna. De gemensamma uttrycken är följande, uttagna ur det första protokollet:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alltså | för nånting | kanske | … tror ni …? |
| … då? | …, ja | och /å /– eh | …, va |
| egentligen | just det | och /å/sånt | Vad säger …? |
| förresten | jätte - | till exempel | Vad tror …? |

Dessa uttryck kvarstår alltså efter bedömarkontrollen, men ytterligare två har tagits med på grund av hög observerad frekvens hos ett par lkk, nämligen *faktiskt* från bedömare 1 och *så – eh* från bedömare 2.

Därmed är avlyssningsproceduren avslutad. Frekvensredovisningen sker i bilaga (Bilaga 2), då dessa frekvenser endast ligger till grund för de fortsatta beräkningarna. I de få fall där båda observatörernas frekvenssiffror skiljde sig åt med mer än en markering har ett medelvärde angetts, i annat fall kvarstår de ursprungliga siffrorna.

Innan beskrivningen över beräkningarna tar vid, presenteras först de enskilda uttrycken genom exemplifiering från lärarkandidaternas tal och därefter grupperas de för att bättre kunna behandlas ur språklig synvinkel vid behov.

## 7. Kategorisering av stereotypa uttryck

Transkriptionerna av lkk tal har inte skett enligt de principer som exempelvis Eriksson (1967, s 9 ff) tillämpar i sina talspråksstudier, eftersom det här endast är fråga om exemplifiering av ett uttrycks användning. ”Vilka substantiella upplevelseobjekt, som ska återges i en transkription, avhänger av *ändamålet* med densamma” (Eriksson, 1967, s 112). I de fall där uttalet avviker markant från skriftbilden markeras det, t ex *och* > *å* eller *någonting* > *nånting*, men detta skrivsätt avser endast de uttryck som här behandlas. Dessa markeras också med understrykning (kursivering). Om längre paus förekommer, anges den med ett streck ( — ). Betoning, i några nödvändiga fall, markeras med akut accent efter aktuell bokstav.

Nedan följer en alfabetisk uppställning av uttrycken och autentiska exempel på hur de har använts av lkk. På några ställen har det varit nödvändigt att återge elevtal och dessa repliker har satts inom parentes.

| *Uttryck* | *Exempel* |
|---|---|
| alltså | Jag hade tänkt at låta den gå runt men ni måste vara försiktiga med den — inte därför att pälsen förstörs så mycket, men *alltså* att det — är gift i den.<br>Dom finns *alltså* ända uppe i Norrland<br>Vad är det som är typiskt för den? Nånting som gäller för ungarna — *alltså* om den får många barn?<br>Man räknar med *alltså* om fjällämmeln blir — om fjällämmelhonan blir mer än tre år, så kan den få nära tre tusen ungar. |
| …, då? | lk: Vad tycker du om de′n, *då*? (elev: Vasa?) lk: Vad tycker du om dén, *då*?<br>Hur bor den då′, då? |
| egentligen | Egentligen — det är lite dåligt ritat här, men egentligen, så har vargen lite längre klor också.<br>— och egentligen så — dom djuren som dom jagar — vissa av dom djuren är snabbare. |
| faktiskt | lk: En fjällämmel är det *faktiskt*. (elev: Dom är väl mycket större)<br>lk: Nej dom är *faktiskt* inte större än så.<br>Och sork var *faktiskt* inte så dumt gissat ändå, för sorken är *faktiskt* en gnagare. |
| för nånting | Vad tycker ni att den liknar *för nånting*?<br>Jag hörde att ni gissade vad det kunde va *för nånting*. Vad var det du gissade?<br>(elev: (mumlar)) lk: Vad *för nånting*? (elev: sork)<br>lk: Och vad var det du′ gissade? (elev: (mumlar)) lk: Vad *för nånting*? |
| förresten | Ja fiender — vad tror ni den har för fiender, *förresten*?<br>När den jagar, *förresten*, vad tror ni den gör?<br>Och *förresten*, när lodjuret blir förföljt själv — hur gör det då? |
| …, ja | Det stämmer, *ja*. Dom är små, *ja*. Från sin mamma, *ja*. Mjölk, *ja*. |
| just det | Ja, *just det*, precis som räven. Ja, *just det*. *Just det*. |
| jätte- | Alltså, vi ska prata om denna *jätte*vackra fågel. Den är *jätte*bred mellan vingspetsarna.<br>— dom här klorna som är *jätte*vassa. Det är *jätte*stora bon, förstår ni. |
| Kanske | Ni har väl inte sett nån varg ute i naturen, skulle jag förmoda. *Kanske* i nån djurpark nån gång. Och det beror *kanske* på att den — att den bara finns uppe i Lappland.<br>Ni *kanske* ska skriva upp --- . |
| och/å/eh- | *å-eh* — ni ser att den har — att det hänger en svans va, och det är rätt karaktäristiskt för vargen. *å-eh* — det finns bara ett tiotal vargar. Den var en ganska farlig fiende för att — den strök omkring på gårdarna — *åh-eh* — vad sa du? |

| | |
|---|---|
| och/å/sånt | Det är ingen lång svans — som råttor *å sånt* brukar ha.<br>Den är insektsätare — äter maskar *å sånt*. |
| så-eh | På arton — och sjuttonhundratalet *så-eh* — fanns det väldigt gott om vargar i hela Sverige.<br>Vargen är ett mycket skyggt djur, å-eh — därför *så-eh* — vill du säga mer vad den äter? |
| till exempel | Tror ni dom kan ta dom om dom är helt friska, *till exempel*? Nej, det är sjuka djur och svaga … kalvar, *till exempel*.<br>Hur gör en katt när den ska en råtta, *till exempel*? |
| … tror ni …? | Vad *tror ni* en sån liten äter? Hur *tror ni* den skaffar föda, då? Var *tror ni* den bor, då?<br>Varför *tror ni* att den ger sig ut på det viset i stora tåg, då? |
| …, va | Dom tappar dom här yttre fjädrarna, *va* — och så blir det en annan färg på — på vintern på fjädrarna. Den största fågeln vi har här så är det havsörnen, *va*.<br>När dom fått tag på sitt byte, *va*, så måste dom kunna sticka dom med näbben. Och det är väldigt bra, *va*, för annars skulle den här fågeln dö ut väldigt snabbt. |
| Vad säger …? | Är det nån skillnad på dom två? *Vad säger* Ann? *Vad säger* Susanne? *Vad säger* du? |
| Vad tror …? | *Vad tror* Ann? Jan-Erik, *Vad tror* du? *Vad tror* du, Lena? *Vad tror* — vad tror du, då? |

I flera av exemplen framgår av sammanhanget att det sägs av en och samma lärarkandidat. För att ytterligare belysa hur en upprepning av ett ord eller uttryck kan ske ger Bilaga 3 ett par exempel ur det första protokollet. De ord det är fråga om har inte tagits med i slutgranskningen, eftersom observatör nr 2 inte uppmärksammat dem, men de presenteras för att illustrera på vilka punkter bedömarna inte överensstämde.

För åskådlighetens skull bör nu uttrycken kategoriseras i större enheter, lämpligen på följande sätt:

| *Kategori* | *Uttryck* |
|---|---|
| *Satsadverb* | alltså, egentligen, faktiskt,<br>förresten, kanske, till exempel |
| *Indefinita uttryck:* | |
| (1) prep. + subst. i slutet av påstående- eller frågesats | för nånting |
| (2) konj. + pronominellt adj. | och/å/sånt |
| *Försvagade adverb:* | |
| (1) utfyllnadsord i slutet av frågesats | …, då? |
| (2) i slutet av påståendesats | …, va |
| *Frågeuttryck:* | |
| (1) Inledning till fråga: interrog. adv. *Vad* + verb i pres., följt av egennamn el. pers. pron. | Vad säger …?<br>Vad tror …? |
| (2) verb i pres. + pers. pron. *ni* där frasen föregås av interrog. adv. | … tror ni …? |
| *Svarsuttryck:* | |
| (1) bekräftelse genom upprepat svar + svarsord el. dubbel bekräftelse | …, ja. |
| (2) förstärkningsuttryck | just det. |
| *Prefix:* | |
| (1) som förstärkning till adj. | jätte- |
| *Förbindelseord:* | |
| (1) konj. följd av tveksamhetsvokal | och/å/-eh |
| (2) tidsadv. följt av tveksamhetsvokal | så-eh |

## 8. Statistisk beskrivning och analys

*Fjärde steget*. Observationen av stereotypa uttryck återspeglar ett mönster som grundar sig på frekvensräkning. För att få veta vad de *observerade* frekvenserna betyder hos varje enskild lk, dvs hur enskilda uttryck förhåller sig till hennes totala antal ord, behöver man beräkna *relativa* frekvenser. Denna frekvens baseras alltså på det totala antalet ord per lektion och lk. För att illustrera vikten av en sådan beräkning i detta sammanhang presenteras i Tabell 2 lkk ordmassa per lektion.

**Tabell 2.** *Lkk totala antal ord under lektion 1 respektive 2*

| *lk nr* | *Ordantal lektion 1* | *Ordantal lektion 2* |
|---|---|---|
| 1 | 1280 | 725 |
| 2 | 1380 | 1325 |
| 3 | 965 | 630 |
| 4 | 1870 | 1430 |
| 5 | 1185 | 1385 |
| 6 | 1500 | 1676 |
| 7 | 1400 | 1490 |
| 8 | 2190 | 2150 |
| 9 | 1575 | 1045 |
| 10 | 1865 | 1875 |
| ∑ | 15210 | 13730 |

Den relativa frekvensen av de stereotypa uttrycken beräknades per 1000 ord, dvs enligt kvoten: [(observerad frekvens/totala antalet ord)/(lk och lektion)].

Kvoten multiplicerades sedan med talet 1000 för att man skall kunna arbeta med heltal. Resultatet presenteras i Tabell 3a (lektion 1) och Tabell 3b (lektion 2).

**Tabell 3a.** *Lkk stereotypa uttryck under lektionstillfälle 1. Relativ frekvens (per 1000 ord)*

| *Kategori* | *Uttryck* | *lk* | | | | | | | | | *S:a* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Satsadv. | alltså | 2 | | | 4 | 1 | 4 | | 1 | | 2 | 14 |
| | egentligen | | 3 | | | 1 | | | | 1 | | 5 |
| | faktiskt | 12 | | | | 2 | | 1 | | | | 15 |
| | förresten | | | | | 1 | | | | | | 1 |
| | kanske | 2 | | 1 | 2 | 9 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 18 |
| | till exempel | 1 | | | | 1 | 1 | | 4 | 1 | | 8 |
| Indef. | för nånting | 3 | 1 | 2 | 5 | 3 | | 1 | | | 1 | 16 |
| uttr. | och/å/ sånt | 2 | 1 | | 1 | | | | | 1 | | 5 |
| Försvag. | …, då? | | 2 | | 6 | | | | 3 | | 1 | 12 |
| adv. | …, va | 1 | | 1 | | 1 | 7 | 1 | 4 | | 5 | 20 |
| Fråge- | Vad säger …? | | 7 | | | | | | | | | 7 |
| uttr. | Vad tror …? | | 8 | | | | 8 | | 3 | | 3 | 22 |
| | … tror ni …? | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Svars- | …, ja | | 1 | 1 | 14 | 4 | 1 | | 1 | 3 | 5 | 30 |
| uttr. | just det. | 8 | | | | 8 | 2 | 4 | | 1 | 3 | 26 |
| Prefix | jätte- | | 1 | | | | 4 | 3 | 2 | | | 10 |
| Förb.- | och/å/å -eh | 10 | 1 | 1 | 1 | 17 | | 1 | 3 | 4 | | 38 |
| Ord | så -eh | | | | | 8 | | | | | | 8 |
| ∑ | | 41 | 25 | 6 | 33 | 56 | 28 | 11 | 22 | 12 | 21 | 255 |

**Tabell 3b.** *Lkk stereotypa uttryck under lektionstillfälle 2. Relativ frekvens (per 1000 ord)*

| *Kategori* | *Uttryck* | *lk* | | | | | | | | | | *S:a* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Satsadv. | alltså | 1 | | | 4 | 4 | 1 | 1 | | | 3 | 14 |
| | egentligen | 1 | | | | | | | | | | 1 |
| | faktiskt | 3 | | | | 1 | 1 | | | | | 5 |
| | förresten | | | | | 1 | | | 3 | | | 4 |
| | kanske | 8 | | 2 | 1 | 3 | | | | | | 14 |
| | till exempel | | | | 1 | | | | 2 | 1 | | 4 |
| Indef. | för nånting | 1 | 1 | 6 | 3 | | 2 | 2 | | 1 | 1 | 17 |
| uttr. | och/å/ sånt | 3 | | | | | 1 | | | | | 4 |
| Försvag. | …, då? | | | | 4 | 1 | | | 2 | | | 7 |
| adv. | …, va | | 2 | | | | 8 | 4 | | | 7 | 21 |
| Fråge- | Vad säger …? | | 2 | | | | | 3 | | | | 5 |
| uttr. | Vad tror …? | | 8 | | | | 3 | | 5 | | 1 | 17 |
| | … tror ni …? | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Svars- | …, ja | 1 | 2 | | 15 | 4 | | 1 | 1 | 2 | 6 | 32 |
| uttr. | just det. | 8 | | | | 4 | 4 | 6 | | | | 22 |
| Prefix | jätte- | | 1 | | | | 7 | | | | | 8 |
| Förb.- | och/å/å -eh | 22 | 2 | 2 | 1 | 22 | | | | 3 | 1 | 53 |
| ord | så -eh | | | | | 4 | | | | | | 4 |
| ∑ | | 48 | 18 | 10 | 29 | 44 | 27 | 17 | 13 | 7 | 19 | 232 |

*Femte steget*. Efter det fjärde steget har vi fått veta lkk relativa frekvens av uttryck sedd över lkk totala ordmassa, men vi vet ännu inte hur stor lkk relativa *andel* av ett visst uttryck är. Det får vi reda på genom beräkningen: [(antal ord per 1000)/(summan av antal ord per1000)].

Denna kvot multiplicerades med talet 100 för att uttrycka %. Hos lk 1 förekommer, som Tabell 3a visar, *alltså* två gånger under första lektionen, medan lkk tillsammans använder ordet 14 gånger. Lk 1 svarar därför för 14 % av *alltså*. Tabell 4a och Tabell 4b visar resultatet av det femte stegets beräkningar.

**Tabell 4a.** *Lkk relativa andel stereotypa uttryck under lektionstillfälle 1, uttryckt i %*

| *Kategori* | *Uttryck* | *lk* | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Satsadv. | alltså | 14 | | | 29 | 7 | 29 | | 7 | | 14 |
| | egentligen | | 60 | | | 20 | | | | 20 | |
| | faktiskt | 80 | | | | 13 | | 7 | | | |
| | förresten | | | | | 100 | | | | | |
| | kanske | 11 | | 6 | 11 | 50 | 5 | | 5 | 5 | 5 |
| | till exempel | 13 | | | | 13 | 13 | | 50 | 13 | |
| Indef. | för nånting | 19 | 6 | 13 | 31 | 19 | | 6 | | | 6 |
| uttr. | och/å/ sånt | 40 | 20 | | 20 | | | | | 20 | |
| Försvag. | …, då? | | 17 | | 50 | | | | 25 | 8 | |
| adv. | …, va | 5 | | 5 | | 5 | 35 | 5 | 20 | | 25 |
| Fråge- | Vad säger …? | | 100 | | | | | | | | |
| uttr. | Vad tror …? | | 36 | | | | 36 | | 14 | | 14 |
| | … tror ni …? | 13 | 13 | 4 | 22 | 13 | 17 | 4 | | 13 | |
| Svars- | …, ja | | 3 | 3 | 47 | 13 | 3 | | 3 | 10 | 16 |
| uttr. | just det. | 31 | | | | 31 | 8 | 15 | | 4 | 12 |
| Prefix | jätte- | | 10 | | | | 40 | 30 | 20 | | |
| Förb.- | och/å/å -eh | 26 | 3 | 3 | 3 | 45 | | 3 | 3 | 11 | |
| ord | så -eh | | | | | 100 | | | | | |

**Tabell 4b.** *Lkk relativa andel stereotypa uttryck under lektionstillfälle 2, uttryckt i %*

| *Kategori* | *Uttryck* | *lk* | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Satsadv. | alltså | 7 | | | 29 | 29 | 7 | 7 | | | 21 |
| | egentligen | 100 | | | | | | | | | |
| | faktiskt | 60 | | | | 20 | 20 | | | | |
| | förresten | | | | | 25 | | | 75 | | |
| | kanske | 57 | | 14 | 7 | 21 | | | | | |
| | till exempel | | | | 25 | | | | 50 | 25 | |
| Indef. | för nånting | 6 | 6 | 35 | 18 | | 12 | 12 | | 6 | 6 |
| uttr. | och/å/ sånt | 75 | | | | | 25 | | | | |
| Försvag. | …, då? | | | | 57 | 14 | | | 29 | | |
| adv. | …, va | | 10 | | | | 38 | 19 | | | 33 |
| Fråge- | Vad säger …? | | 40 | | | | | 60 | | | |
| uttr. | Vad tror …? | | 47 | | | | 18 | | 29 | | 6 |
| | … tror ni …? | | 12 | 24 | 8 | 16 | 8 | 4 | 12 | 16 | |
| Svars- | …, ja | 3 | 6 | | 47 | 13 | | 3 | 3 | 6 | 19 |
| uttr. | just det. | 36 | | | | 18 | 18 | 27 | | | |
| Prefix | jätte- | | 12 | | | | 88 | | | | |
| Förb.- | och/å/å -eh | 42 | 4 | 4 | 2 | 42 | | | | 6 | 2 |
| ord | så -eh | | | | | 100 | | | | | |

*Sjätte steget*. När nu lkk procentuella andel av ett visst uttryck har blivit bestämt, har det ännu inte sagts något om i vad mån alla procenttalen skall betraktas som viktig information om de stereotypa uttryckens förekomst eller om möjligen vissa procenttal kan sållas bort. Av detta skäl indelas procenttalen i fyra klasser (kvartiler) enligt Tabell 5.

**Tabell 5.** *Indelning av procenttalen i klasser och bestämning av andelens betydelse*

| *Klass* | *1* | *2* | *3* | *4* |
|---|---|---|---|---|
| percentil<br>förekomsts<br>betydelse | 1-25<br>låg | 26-50<br>måttlig | 51-75<br>hög | 76-100<br>mycket<br>hög |

Som framgår ur Tabell 5 har procenttalen, som i och för sig skulle kunna betraktas som en skala med 100 skalsteg, förenklats till en skala med 4 skalsteg. Beroende på inom vilken klass de relativa frekvenserna placerar sig hos varje lk får de olika betydelse.

Vad resulterar denna klassindelning i för vårt material? Svaret kan exemplifieras så här: Lk 1 använder *faktiskt* 12 gånger per 1000 ord under lektion 1 (se Tabell 3a), men samtliga lkk använder uttrycket 15 gånger. Det betyder att uttrycket förekommer till 80 % hos lk 1 (se Tabell 4a). Lkk 5 och 7 har däremot endast använt *faktiskt* till 13 respektive 7 %. Dessa två procenttal ligger dock under den 25:e percentilen och faller således i klass 1 i vår rangordning, dvs förekomsten av faktiskt hos lkk 5 och 7 är lågfrekvent och kommer i fortsättningen att betraktas som ”betydelselös”.

*Vad säger …?* Används 7 gånger per 1000 ord av lk 2. Eftersom denna lk är ensam om uttrycket vid första lektionstillfället ligger *Vad säger …?* mycket högt på skalan och har hela 100 %. Under andra lektionen har lk 2 delat med sig merparten till lk 7, som står för 60 %. Detta betyder att ju mer ett uttryck sprids ut över lkk desto mindre andel får var och en.

Ett exempel på ett mycket vanligt uttryck är *… tror ni … ?*, som används av de flesta lkk och i ungefär lika utsträckning. Uttrycket föregås av frågeord som varierar (varför, vad,

hur, när osv) och man kan anta att det av den anledningen inte blir lika stereotypt som t ex *Vad säger …?*, som är inledning till fråga och därför är mer formelartat.

Ett typiskt talspråksdrag är den ovan exemplifierade typen *och/å/ -eh*. Det används av majoriteten av lkk, men endast två kommer över den intressanta 25 % -gränsen. Det visat att det är så vanligt i talspråk att man måste tolerera förekomsten upp till en viss gräns. (Jfr diskussionen i avsnitt 5.1.) Hög toleransnivå gäller följaktligen också *… tror ni …?*, inte för dess höga frekvens i talspråk men på grund av dess användbarhet i talsituationen läraren frågar klassen.

Efter denna kontroll av tabellvärdena mot det valda gallringskriteriet tycks det som om metoden kan spegla ett objektivt eller realistiskt förhållande. Med utgångspunkt i de stereotypa uttryckens position inom de tre intressanta klasserna kan man ange varje uttrycks rangplats genom att utnyttja klasstillhörigheten som ett stereotypvärde.

## 9. Rangordning av stereotypa uttryck

I kapitel 5 framhävdes frekvensen av uttryck som betydelsefull för denna undersökning. Det sades också att toleransgränsen borde sättas högre för vissa ord som är typiska för talspråk och för sådana ord som tillhör språkets vanligaste. Avgränsningen genom kvartilavståndet (se Tabell 5) gav även vid handen att ett uttryck som används av många lkk inte kommer över gränsen för låg frekvens. Man skulle alltså kunna säga att toleranströskeln är högre ju vanligare ett uttryck är.

Detta resonemang ska nu ligga till grund för fortsättningen. Uttrycken kontrollerades därför mot Carita Hassler-Göranssons lista över språkets vanligaste ord (Hassler-Göransson, 1955). Samtidigt jämfördes uttryckens spridning över lkk (dvs hur stor procent av lkk som använder uttrycket under båda lektionerna) med denna lista. För en jämförelse presenteras i Tabell 6 exempel på ord ur denna undersökning, uppställda enligt Hassler-Göranssons indelning och jämförda med användningsfrekvenserna bland lkk. Ordfogningar kan av naturliga skäl inte tas med, men det kan påpekas att även de enskilda komponenterna i ordfogningarna, t ex *för* och *nånting* finns med bland de vanligaste orden.

**Tabell 6.** *Exempel på språkets vanligaste ord jämförda med deras spridning över lärarkandidaterna*

| *Carita Hassler-Göransson* | | *Användning lkk* |
|---|---|---|
| Klass | Ord | % |
| 1 | och | 90 |
| 1 | så | 10 |
| 2 | ja | 100 |
| 2 | kanske | 80 |
| 3 | alltså | 70 |
| 4 | egentligen | 50 |

Av denna uppställning att döma speglar jämförelsen den tendens som antyddes: ju vanligare ord, desto större användning bland lkk. Att *så* får liten andel bland lkk beror, förutom att det endast förekommer med tveksamhetsvokal i denna undersökning, sannolikt på att ordet har flera funktioner, t ex som förstärkningsord (Hon blev *så* glad). Lkk andel hade blivit högre om övriga fall av *så* hade medräknats. Ord som *faktiskt* och *förresten* finns inte med bland de allra vanligaste orden. Det återspeglas också i lkk användning av dem. Dessa ord blir lättare s k individstereotyper.

För att nu göra en rangordning av uttrycken efter stereotypvärde (= liten spridning över lkk) behöver man endast använda sig av den position som bestämdes genom

klassindelningen. För att uttrycka de stereotypa uttryckens betydelse beroende på i vilken klass de fallit fick varje klass ett värde. Varje gång de förekom inom den andra klassen fick de 5 poäng, inom den tredje 10 och inom den fjärde 15, räknat över båda lektionerna. Grupperingen blev den som visas i Ruta 2.

**Ruta 2.** *Stereotypa uttrycks gruppering efter stereotypvärde (alfabetiskt)*

| *Poäng* | *Uttryck* | *Poäng* | *Uttryck* | *Poäng* | *Uttryck* |
|---|---|---|---|---|---|
| 30 | så – eh | 20 | alltså | 15 | kanske |
| | Vad säger …? | | …, då? | | och/å/ sånt |
| 25 | egentligen | | just det. | | …, va |
| | faktiskt | | och/å/- eh | 10 | för nånting |
| | förresten | | Vad tror …? | | …, ja. |
| | jätte- | | | | till exempel |

Anm. *... tror ni ...?* placerade sig inte alls och utgår i fortsättningen ur materialet

Någon utförligare kommentar behöver knappast göras till denna gruppering. Här skall bara konstateras att de slag av uttryck som i högre grad blir individstereotyper än andra är förbindelseordet *så* med tveksamhetsvokal, frågeuttrycket *Vad säger …?*, mindre vanliga satsadverb samt förstärkningsprefixet *jätte-*.

Det borde förhålla sig så att de uttryck som fått det högsta stereotypvärdet är lättast att upptäcka och minska antalet av. I det följande kapitlet undersöks hur de enskilda lärarkandidaterna använder de olika stereotypa uttrycken under de båda övningslektionerna.

## 10. Rangordning av lärarkandidater

Vid rangordningen av uttrycken i förhållande till deras stereotypvärde användes ett poängsystem, där positionerna avgjorde vilken poäng som skulle tilldelas uttrycket när det förekom. Samma metod användes för att ordna lkk efter deras användning av uttryck med olika stereotypvärde. Om en lk har använt ett uttryck som ligger inom den fjärde klassen får hon 15 poäng, osv. Kolumnerna för varje lk under de två lektionerna sammanräknades. Det blev sedan intressant att kontrollera hur detta resultat stämde med lkk egen perception av stereotypa uttryck, angiven på den 7-gradiga skattningsskalan. De enskilda lkk medelvärde för de båda lektionerna jämfördes med resultatet som framräknades via kvartilpoängsystemet. Jämförelserna presenteras i Tabell 7. Till slut granskades också PE rangordning enligt deras perceptionsvärden för de 10 lkk. (Kolumnen för PE diskuteras senare.)

Som uppställningen i Tabell 7 visar har lk 1 det högsta poängtalet för stereotypa uttryck. Skillnaden mellan lk 1 och lk 9 tycks vara stor. Mellan ytterpolerna finns ett ganska väl samlat mellanskikt. Betraktar vi rangordningen som framkom genom lkk perception konstaterar vi att lkk 1, 2 och 8 har gjort den mest realistiska bedömningen av sig själva, följda av lkk 6 och 10, som i någon mån felbedömt sig. Det har lyckats sämre för lkk 3, 4, 5 och 7 som skattat sig antingen tre steg i underkant eller lika många i överkant. Lk 9 har en mycket dålig självuppskattning som placerat sig hela nio steg under det realistiska förhållandet.

**Tabell 7.** *Kvartil – poängmetodens rangordning av lkk, jämförd med lkk och PE perception*

| *lk nr* | *Rang: poäng* | *Rang: lk perc.* | *Rang: PE perc.* |
|---|---|---|---|
| 1 | 90 | 1 | 3 |
| 5 | 70 | 5 | 2 |
| 2 | 40 | 3 | 1 |
| 4 | 40 | 7 | 3 |
| 6 | 40 | 4 | 4 |
| 8 | 30 | 6 | 3 |
| 7 | 20 | 4 | 3 |
| 10 | 5 | 7 | 3 |
| 3 | 5 | 6 | 3 |
| 9 | 0 | 2 | 2 |

För en kontroll av denna mätmetods hållbarhet gjordes en rangordning med utgångspunkt i värdena från Tabell 3 (a-b) jämförda med lkk perception. De två grupperna av lkk som lyckades respektive misslyckades med sin självskattning fick samma sammansättning.

När de tre lkk har rangordnat sig helt enligt det faktiska förhållandet blir det av värde att kontrollera var de placerat sig på den 7-gradigaskalan. Lk 1 har medelväder 2,5, lk 2 värdet 3,5 och lk 8 värdet 5,5. Hur ser de motsvarande siffrorna ut hos PE? I Tabell 1 påvisades att PE är mycket mer positiva i sin medelbedömning av de 96 lkk. Detsamma måste då visa sig i vårt lilla stickprov om 10 lkk. PE placerar lk 1 på 6,5, lk2 på 6,0 och lk 8 på 6,5, förvånansvärt höga siffror. Det är naturligtvis svårt att efter rangordningen enligt stereotypvärdena beräkna ett medeltal för varje lk och få ett exakt medelvärde för en jämförelse mellan lkk respektive PE perception. PE medelvärde för dessa 10 lkk ligger på 6,42 och lkk medelvärde på 4,45, en skillnad på ca två skalsteg. Om man, för att få det realistiska medelvärdet enligt denna undersökning, utgår från lkk 1, 2 och 8 som referenspunkt och sedan justerar de övriga i enlighet med deras över- respektive underskattning får vi en fördelning som Tabell 8 visar.

**Tabell 8.** *Överskattningar och underskattningar i lärarkandidaters självbedömning med utgångspunkt i rangordningen som objektivitetskriterium*

| *Lk nr* | *lkk självbed. medelvärde* | *Skatt-ning* | *PE genomsnittsbed. medelvärde* |
|---|---|---|---|
| 1 | 2,5 | | 6,5 |
| 2 | 3,5 | | 6,0 |
| 3 | 5,5 | under | 6,5 |
| 4 | 6,0 | över | 6,5 |
| 5 | 4,5 | under | 6,25 |
| 6 | 4,0 | -”- | 6,75 |
| 7 | 4,0 | -”- | 6,5 |
| 8 | 5,5 | -”- | 6,5 |
| 9 | 3,0 | över | 6,25 |
| 10 | 6,0 | -”- | 6,5 |
| | | | |
| | 44,5 | | 64,5 |

I Tabell 8 sammanfattas vilka lkk som skatta sig realistiskt respektive över- eller undervärderat sig mot bakgrund av rangordningen som framgår ut Tabell 7. Om vi nu bibehåller de realistiska skattningarnas värden men på grund av osäkerheten i de övriga värdena delar upp dem i två klasser, där underskattningar hänförs till klass 7 och överskattningar till klass 1 och beräknar ett medelvärde för de 10 lkk skattningar, skulle detta medelvärde vara 4,85. Efter att jag på så sätt försökt reducera osäkerheten i skattningarna torde jag ha kunnat visa att den riktigaste skattningen för de övriga sju lkk ligger omkring 5. Använder man detta medelvärde visar det sig att PE skattningar är en grov överskattning.

Därför kan jag nu kommentera PE kolumn i Tabell 7. Lkk 9 och 6 skulle enligt denna vara de som skattat sig mest objektivt. Åtminstone vad beträffar lk 9 är detta en orimlighet, då hon bevisligen inte har några stereotypa uttryck. I PE bedömningar ligger dessutom samtliga lkk inom en mycket snäv marginal, vilket också har bevisats vara fel. Spridningen är mycket större. Resultatet av denna jämförelse är av stort intresse för de granskningar som återstår.

## 11. Relation mellan stereotypa uttryck och självskattning

### *11.1 Variationer i uttryckens förekomst från lektion 1 till lektion 2*

När det gäller rangordningen av lkk efter deras större eller mindre bruk av stereotypa uttryck diskuterades den med utgångspunkt i de sammanslagna lektionerna. Detsamma gällde också de olika uttryckens stereotypvärde. För att i fortsättningen kunna resonera kring uttryckens betydelse för rangordningen av lkk skall vi studera hur förändringen från lektion 1 till lektion 2 ser ut. Denna granskning sker mot bakgrund av följande hypotes:

*Hypotes 1*
Uttryck med högt stereotypvärde är lättast att upptäcka

Det bästa sättet att åskådliggöra hur uttrycken förhåller sig under de två lektionerna är att sammanställa en tabell. I Tabell 9 presenteras variationerna.

**Tabell 9.** *Stereotypa uttrycks förändring från lektion 1 till lektion 2 hos lkk*

| *Kategori* | *Lk uttryck* | *Förändring 1→2* | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | *1* | *2* | *3* | *4* | *5* | *6* | *7* | *8* | *9* | *10* |
| Sats adv. | alltså | - | | | 0 | + | 0 | t | b | | + |
| | egentligen | t | b | | | b | | | | b | |
| | faktiskt | - | | | | - | t | - | | | |
| | förresten | | | | | 0 | | | t | | |
| | kanske | + | | + | - | b | + | | b | b | b |
| | till exempel | b | | | t | b | b | | - | 0 | |
| Indef. uttr. | för nånting | - | 0 | + | - | b | t | + | | t | 0 |
| | och/å/ sånt | + | b | | b | | t | | | b | |
| Försvag. adv. | …, då? | | b | | - | t | | | - | | b |
| | …, va | b | t | b | | b | + | + | b | | + |
| Frågeuttr. | Vad säger…? | - | | | | | | t | | | |
| | Vad tror…? | | 0 | | | | - | | + | | - |
| Svarsuttr. | …, ja. | t | + | b | + | 0 | b | t | 0 | - | + |
| | just det | 0 | | | | - | + | + | | b | b |
| Prefix | jätte- | | 0 | | | | + | - | b | | |
| Förb. ord | och/å/-eh | + | + | + | 0 | + | | b | b | - | t |
| | så-eh | | | | | - | | | | | |

0 kvarstår, - minskar, + ökar, b bortfaller, t tillkommer under lektion 2

Om vi betraktar de i första hand intressanta stereotyperna, dvs de med högt värde (se Ruta 2) finner vi att *egentligen* bortfaller hos samtliga lkk som använt det under lektion 1, att *faktiskt*, *Vad säger ...?* Och *så -eh* minskar och att *förresten* kvarstår oförändrat. Det gör också *jätte-*, men här är variationen bland lkk större. Riktningen tycks dock gå mer mot minskad än ökad förekomst. Därmed har det klart framgått att hypotesen har besannats.

Hur ser förändringen ut bland övriga uttryck? *Och/å/ -eh* har en tendens att öka, i alla fall kvarstå oförändrat, medan *Vad tror ...?, just det* och *för nånting* tenderar att kvarstå eller till och med minska. Oförändrade är *alltså* och *..., ja*. Uttrycket *..., då* minskar eller bortfaller och bortfaller gör också *till exempel*, *och/å/ sånt* och *..., va.*

I kapitel 9 påpekades att de vanligaste orden i språket används av de flesta lkk och att de på grund av sin spridning över lkk blir mindre stereotypa till sin karaktär. Genom resultatet som framkommit i Tabell 9 kan vi också konstatera att ju vanligare orden är desto svårare är de att ta bort.

Några fall är värda särskild kommentar. *Kanske*, som är ett mycket vanligt ord, tycks ändå bortfalla under lektion 2. En förklaring skulle kunna vara att ordet uttrycker tveksamhet och att det bortfaller kan beror på att lkk känner större säkerhet inför situationen andra gången inspelning sker.

*Till exempel*, *och/å/ sånt* och framför allt *..., va* är vanliga uttryck hos lkk, men har tydligen uppmärksammats så att de i de flesta fall tas bort. Detsamma gäller även *..., då?*, även om det verkar vara mera osäkert här. Det är ännu så länge vanskligt att avgöra varför dessa fyra uttryck uppför sig likadant som de högt stereotypa. För att få en godtagbar förklaring skall vi först undersöka lkk förändring av sina uttryck från lektion 1 till 2.

### *11.2 Variationer i lkk användning av stereotypa uttryck från lektion 1 till 2*

Enligt vad Tabell 1 visar tycker lkk att deras stereotypa uttryck blir färre, dvs förändringen från lektion 1 till 2 går i positiv riktning. PE är som tidigare nämnts mycket mer positiva redan vid första lektionen och förändringen är obetydlig i negativ riktning under lektion 2. Nedan redovisas de tio lkk perception från lektion 1 till 2 jämförd med PE samt det framräknade realistiska värdet.

**Tabell 10.** *Lkk och PE percipierade förändring av stereotypa uttryck från lektion 1 till 2 jämförda med det realistiska värdet*

| *lk* | *lkk perception lektion 1→2* | *PE perception lektion 1→2* | *Realistiskt värde lektion 1→2* |
|---|---|---|---|
| 1 | - | 0 | - |
| 2 | + | + | + |
| 3 | - | 0 | - |
| 4 | 0 | 0 | 0 |
| 5 | + | + | + |
| 6 | - | - | 0 |
| 7 | 0 | 0 | - |
| 8 | - | 0 | - |
| 9 | + | + | 0 |
| 10 | 0 | 0 | - |

– sämre under lektion 2, + bättre under lektion 2, 0 oförändrad

**Tabell 11.** *Sammanfattning av lkk och PE percipierade förändring samt förändringen enligt rangordningskriteriet*

| *lkk perception* | | *PE perception* | | *Rangordning* | |
|---|---|---|---|---|---|
| *antal lkk* | *riktning* | *antal lkk* | *riktning* | *antal lkk* | *riktning* |
| 4 | - | 1 | - | 5 | - |
| 3 | 0 | 6 | 0 | 3 | 0 |
| 3 | + | 3 | + | 2 | + |

Som framgår ur Tabell 11 stämmer lkk och PE perception överens till 70 %. I förhållande till vårt realistiska värde (rangordningen) överensstämmer lkk och PE endast till 30 %. Jämförs endast lkk perception med rangordningen blir siffran 60 %, vilket innebär att lkk har bedömt sig själva mera objektivt än vad PE har kunnat göra. Detta resultat bestyrker vad som framgått ur de tidigare jämförelserna. Men det återstår att försöka förklara varför dessa skillnader och överensstämmelser har kunnat uppstå.

### *11.3 Relation mellan uttryck och självskattning*

I rangordningen av lkk (avsnitt 10) som skedde med utgångspunkt i medelvärdena för de två lektionerna hade tre lkk skattat sig själva helt realistiskt, nämligen lkk 1, 2 och 8. Dessa tre har dessutom skattat förändringen från lektion 1 till 2 lika realistiskt. Detsamma gäller även lkk 3, 4 och 5. Lk 6 har här gjort en underskattning medan lkk 7, 9 och 10 har överskattat sin förändring. Intressant är nu att studera uttryckens förändring hos de lkk som skattat sig realistiskt. Därför kan man ställa upp följande hypoteser:

*Hypotes 2.*
Uttryck med ett högt stereotypvärde minskar eller bortfaller hos de lkk som skattar sig mera positivt under lektion2 än under lektion 1.

*Hypotes 3.*
Uttryck med ett högt stereotypvärde ökar eller tillkommer som nya hos de lkk som skattar sig mera negativt under lektion 2 än under lektion 1.

*Hypotes 4.*
Uttryck med högt stereotypvärde uppmärksammas inte i önskad utsträckning av de lkk som under- eller överskattar sig.

Efter en noggrann granskning av uttryckens förändring från lektion 1 till 2 i förhållande till lkk större eller mindre mått av realistisk självperception kan vissa tendenser urskiljas inom de två grupperna. För att få belägg för i vad mån de tendenser som upptäckts återspeglar sig i lkk egna kommentarer under videobanduppspelningarna har jag granskat dessa. Tyvärr finns de endast ett litet fåtal av dessa kommentarer som gäller stereotypa uttryck, men de har ändå utnyttjats som ett komplement till denna analys.

#### *11.3.1 Realistiska lärarkandidater (Hypotes 2 och 3)*

Lk 1 har minskat sin frekvens av *faktiskt*, men hon har ändå mycket riktigt blivit sämre. Hennes negativa skattning kan bero på att hon upptäckt *och/å/ sånt*, som under lektion 2 har högt stereotypvärde följt av *kanske* och *och/å/ -eh* i nämnd ordning. Alla dessa tre uttryck förekommer ofta hos henne och detta kan ha gjort att de uppmärksammats, trots att de tillhör

de mera vanliga uttrycken. Kanske hade hon inte lagt märket till dem om hennes bruk av *faktiskt* inte minskat.

Lk 2 har helt tagit bort *egentligen* och minskat på *Vad säger …?*, som båda hade värdet ”mycket hög”, vilket kan vara en tillräcklig förklaring till att hon skattat sig mer positivt. Hon tillhör dem som lagt märke till enstaka ord. Hennes kommentar lyder: ”Får inte säga jätte och sånt där för det är för modernt”. Ändå har hon den minsta andelen av *jätte-,* vilket har medfört att det för hennes del har fallit inom den låga kvartilen. Hennes användning av *jätte-* är dessutom oförändrad andra lektionen och kan knappast ha haft betydelse för hennes positiva förändring.

Lk 3 har kanske blivit uppmärksam på *för nånting*. Det är nämligen den enda stereotyp hon kan sägas använda. Det är svårt att i hennes fall ge en tillräckligt bra förklaring till den realistiska skattningen, eftersom *för nånting* hos henne är av måttlig frekvens. Möjligen kan den totala ordmassan ha viss betydelse för hennes upptäckt; den är lägst hos lk 3 (Tabell 2).

Lk 4 har helt realistiskt inte upptäckt någon skillnad. Hon har fått en måttlig frekvens av *…, ja* båda lektionerna men hon är ensam om uttrycket. Sett i relation till ordmassan har det ökat något. *…, då* har däremot minskat medan t ex *alltså* är oförändrat, vilket borde kunna förklara hennes skattning. Att hon tycker sig vara likadan under båda lektionerna kan också bero på att hon inte upptäckt något av uttrycken. Inget av dem har ju något högt stereotypvärde.

Lk 5 skattning i positiv riktning tycks ha en väl godtagbar förklaring. *Kanske* har fallit bort, men det har måttligt stereotypvärde och man kan inte helt lita på att lk 5 upptäckt det. Däremot har hon minskat antalet *så - eh* till hälften. Den tveksamhet som *så -eh* uttrycker kan ha förbättrats andra gången, varpå det automatiskt bör minska. Antingen har lk 5 percipierat en större säkerhet andra gången eller också tagit fasta på *så -eh* enbart som ord betraktat. Vilket det än är blir skattningen positiv. En kommentar gör hon: ”Säger för mycket just det. Just det.” *Just det* har hon också lyckats minska på den andra lektionen, så att uttrycket blir lågfrekvent.

Lk 8 har gjort en kommentar om *till exempel* efter första lektionen: ”Säger till exempel hemskt ofta”. Hon är den enda som har fått någon andel av *till exempel* och uttrycket minskar till hälften. Men istället tillkommer *Vad tror …?* Och framför allt *förresten* som hos lk 8 är högfrekvent. Om hon upptäckt detta framgår tyvärr inte av kommentarerna, men eftersom lk 8 har en god bild av sitt språk finns det inget som talar emot att hon upptäckt nya uttryck efter andra lektionen.

*11. 3. 2 Orealistiska lärarkandidater (Hypotes 4)*

Lk 6 är första lektionen ensam om en andel av *…, va,* som hon använder måttligt. Andra lektionen har ytterligare en lk fått en andel av samma storlek, men hos lk 6 ökar antalet *…, va* relativt sett. Man kan förmoda att hon uppmärksammat det. Hon har inte gjort någon kommentar, men det är troligt att hon uppmärksammat *jätte-*, som under hennes andra lektion är högfrekvent och har ökat relativt sett. Däremot har hon fått bort *alltså* och minskat på *Vad tror …?*, vilket gör att hennes förändring inte är så negativ som hon gör gällande.

Lk 7 har ingen kommentar till sitt språk. Att hon överskattat sin förändring från lektion 1 till 2 kan mycket väl beror på att hon inte upptäckt sin höga frekvens av *Vad säger …?* under lektion 2.

Lk 9 är mycket olik övriga lkk. Hon anser sig ha förbättrats men trots det ligga sämre till än vad hon gör. Hon är i själva verket oförändrad, dvs oförändrat bra. Hon är den som har mest att kommentera, dock inte om enskilda uttryck, och hennes spontana ordflöde uttrycker knappast oförmåga till perception. Att hon skattar sig så långt ifrån det realistiska värdet beror

antingen på att hon är osäker i det här speciella fallet eller också på att hon över huvud taget är smycket självkritisk.

Lk 10 tycker att hon inte har förändrats. I själva verket har en liten förändring inträtt. Det har tillkommit en måttlig användning av *..., va*, men ett vanligt ord med måttlig frekvens är inte lätt att upptäcka.

*11.4 Mönster i relationen mellan uttryck och självskattning*

Efter denna analys kan man skönja ett mönster i uttryckens tendens att upptäckas av lkk. I många fall minskar ett uttrycks frekvens efter upptäckten under första lektionen, i andra fall har ett uttryck först under andra lektionen förekommit och har bidragit till att lkk totala procentuella andel av uttrycket ökat, vilket troligen föranlett upptäckten. Åter andra har efter den första lektionen helt tagits bort.

Tendens att upptäckas har *egentligen*, *faktiskt*, *jätte-*, *så -eh*, *förresten*, *just det*, *till exempel, kanske*, *och/å/ -eh* och *och/å/ sånt*. Upptäckten av de första fem kan förklaras av deras relativa ovanlighet och höga stereotypvärde (Tabell 6), de fem övriga på grund av deras individuella användning.

Osäkerhet råder vad beträffar *..., va*, *Vad tror ...?*, *Vad säger ...?*, *för nånting*, *..., ja* och *..., då?*. De tre sista är osäkra på grundval av litet jämförelsematerial. *..., va* upptäcks troligen i ett fall, men möjligen inte i ett annat, där det förekommer tillsammans med ett högfrekvent uttryck (se kommentaren till lk 6, avsnitt 11.3.2). Samma osäkerhet gäller *Vad tror ...?* (se lk 6, avsnitt 11.3.2 respektive lk 8, avsnitt 11.3.1) och *alltså* (lk 6, avsnitt 11.3.2). En anledning till osäkerheten torde också vara att samtliga fem nämnda är av måttlig frekvens där de uppträder. Annorlunda förhåller sig *Vad säger ...?*, som visserligen i ett fall med mycket hög frekvens upptäcks men i ett annat trots hög frekvens inte upptäcks.

Då det har visat sig att PE dels har överskattat lkk och dels har lyckats sämre än lkk själva i perceptionen av den enskilda lk förändring i positiv eller negativ riktning från lektionstillfälle 1 till 2, finns det ingen anledning att försöka analysera PE förändringsperception i relation till de enskilda uttrycken. Man kan nöja sig med att se på de fall där PE skattat i enlighet med vårt realistiska värde. Då kvarstår osäkerheten i *..., ja* och *..., då?* av samma skäl som anfördes. *Så -eh* och *egentligen* förstärker sin tendens att upptäckas och *Vad säger ...?* kvarstår som mera osäkert.

*11.5 Verifiering av hypoteserna 2, 3 och 4*

Denna analys visar att stereotypa uttryck och självskattning har följande relationer:

Uttryck med högt stereotypvärde upptäcks och minskar eller faller bort vid lektionstillfälle 2 hos de lkk som skattar sin förändring i positiv riktning. *Hypotes 2 bekräftas.*

Uttryck med ett högt stereotypvärde upptäcks om de tillkommer som nya under lektionstillfälle 2 av de lkk som skattar sin förändring i negativ riktning. *Hypotes 3 bekräftas.*

Uttryck med högt stereotypvärde upptäcks inte, vare sig under lektionstillfälle 1 eller 2, av de lkk som är osäkra i skattningen av sin förändring. *Hypotes 4 bekräftas.*

Det kan tilläggas att de lkk som varit osäkra i sin bedömning av förändringen från lektion 1 till 2 till stor del använt sig av uttryck med måttligt stereotypvärde.

## 12. Kategoritillhörighetens betydelse för perceptionen

Hittills har jag i undersökningen försökt visa vilka uttryck som lkk har kunnat urskilja ur sitt språk. Kategorisering av uttrycken har presenterats (se avsnitt 7) men i vad mån uttryckens tillhörighet till viss kategori har betydelse för lkk perception av dem har inte diskuterats.

Uttrycken har grupperats i två avdelningar. Den ena avdelningen innehåller sådana uttryck som lätt tycktes kunna upptäckas av lkk, den andra innehåller de uttryck där lkk var osäkra. Uppställningen presenteras i Ruta 3.

**Ruta 3.** *Stereotypa uttrycks indelning efter perceptionssäkerhet*

| *Kategori* | *Säkra uttryck* | *Osäkra uttryck* |
|---|---|---|
| Satsadv. | egentligen<br>faktiskt<br>förresten<br>kanske<br>till exempel | alltså |
| Indef. uttr. | och/å/ sånt | för nånting |
| Försvag. adv. | – | …, då?<br>…, va |
| Frågeuttr. | – | Vad säger …?<br>Vad tror … ? |
| Svarsuttr. | just det | …, ja. |
| Prefix | jätte - | |
| Förb. ord | och/å/ -eh<br>så -eh | |

Som uppställningen i Ruta 3 tydligt visar är det lättast att lägga märke till satsadverb, särskilt de mindre vanliga. Därnäst följer förbindelseorden när de åtföljs av tveksamhetsvokal och förstärkningsprefixet *jätte*-. Av vilken anledning har lkk lättast att urskilja just dessa kategorier? De uppfattas antagligen som störande i framställningen. Adverbiella uttryck som de här smälter inte in så lätt i språket som andra vanliga småord. Man blir uppmärksam på dem därför att de inte heller som satsadverb tillhör de allra vanligaste (jfr *ju*, *nog*, m fl). Undantag utgör möjligen *kanske*, men eftersom det kan uttrycka en känsla av osäkerhet, är det inte förvånande att det finns med bland de säkra, eftersom flera lkk har lagt märket till en viss osäkerhetskänsla, som kan ha understrukits av ordet *kanske*.

Uttryck för viss osäkerhet eller tveksamhet ger också förbindelseorden när de som här uttalas med tveksamhetsvokal. *Och* och *så* är i det närmaste oundvikliga i talspråk, men i den här situationen, när läraren talar mycket själv för att föra berättelsen framåt, blir antalet *och* och *så* mycket stort. De måste alltså uppfattas som störande i den form som de är representerade här.

*Jätte*- skulle jag vilja kalla ett f d modeord. Det kan användas både korrekt (*jätte*stor) och felaktigt (*jätte*liten). Det har inte bibehållit sin emotiva laddning men uppfattas ändå som modernt och olämpligt i klassrummet (Lk 2, avsnitt 11.3.1). Som enskilt ord (substantiv) är det inte anmärkningsvärt, däremot som prefix. Som prefix har det adverbiell karaktär (mycket) och det torde vara detta ordklassbyte som fortfarande verkar nymodigt.

De övriga adverbiella uttrycken har inte samma tendens att bli uppmärksammade som de nämnda, endast det indefinita adverbet *sånt* föregånget av konjunktionen *och*, *och/å/ sånt*. Varför är det skillnad i perceptionssäkerheten mellan *och/å/ sånt* och *för nånting*? Båda är att betrakta som ordfogningar av grammatisk karaktär, eftersom de inte kan ersättas av ett ord. Men det är trots det en skillnad. *För nånting* kan hellre jämställas med *..., då?* och *..., va*, de

s k försvagade adverben. Dessa tre står i slutet av påstående- eller frågesatser och kan tas bort utan att innebörden i satsen går förlorad. (Jämför exemplen i kap 7.) *Och/å/ sånt* kan inte utan vidare tas bort.

Jag vågar inte dra några slutsatser angående dessa två typer av adverb, men det kan ju tyckas som om det vore svårare att percipiera uttryck som inte har betydelse för innebörden i det man säger. Det är i så fall paradoxalt, men dessa uttryck är så vanliga i talspråk att de inte uppmärksammas lika mycket som *och/å/ sånt*.

Frågor och svar är en mycket vanlig undervisningsform, åtminstone på lägre skolstadier. Att läraren frågar och bekräftar elevernas svar på ett eller annat sätt är självklart. Därför är såväl frågeuttryck som svarsuttryck svåra att percipiera som störande upprepningar. *..., ja* är det vanligaste svarsordet, vilket förklarar dess position i uppställningen. *Just det* är ofta en förstärkning till *..., ja* och har av den anledningen större utsikter att uppmärksammas.

De frågeuttryck det gäller här har föregåtts av den egentliga frågan (som riktats till elever) och avser endast ett val av den elev som förväntas svara (se exemplen i avsnitt 7). De egentliga frågorna varierar med olika frågeord, medan det ”elevbestämmande” frågeuttrycket är stelt och formelartat. Det finns ingen anledning att säga *Vad säger ...?* eller *Vad tror ...?*, när det räcker med endast namnet på eleven i fråga. De används inte av majoriteten av lkk och tillhör alltså inte det vanliga sättet att tilltala elever. Varför är det då trots detta svåra att observera? Man skulle kunna tänka sig att lkk genom ovana vid att undervisa använder den typ av frågeuttryck som de själva som elever har varit vana vid från sina egna lärare, och med dessa lärare som förebild finns det knappast anledning att inte känna sig säker i situationen. Frågefraser är dessutom så intimt förknippade med lärarrollen att man kanske i högre grad percipierar innehållet än uttrycket. Som illustration till detta kan följande exempel ges från lkk egna kommentarer: ”Kanske lite svåra frågor” (lk 6), ”Jag ställer nog för enkla frågor skulle jag tro” (lk 9), ”Kanske en dum fråga” (lk 4).

## 13. Stereotypa uttryck i talsituationen

”Ingen form av talspråklig aktivitet kan egentligen betraktas som isolerad från sin talsituation” (Einarsson, 1971, s 19). Vår talsituation är tämligen enkel att analysera med hänsyn till de agerandes inbördes relationer. Vi har en grupp (elever) och en ledare (lärarkandidaten) som förväntas spela vissa roller i situationen. Elevernas agerande sinsemellan eller gentemot lk undersöks inte. Vi har endast studerat den enskilda lk språkliga agerande med avseende på stereotypa uttryck i undervisningen av en elevgrupp. Eftersom talspråklig aktivitet av detta slag också nödvändigtvis innefattar någon form av störning har frågan gällt att försöka fastställa var eventuella störningar kan uppstå.

I denna undersökning har jag kunnat peka på vissa utryck hos lkk som borde uppfattas som störande i den språkliga framställningen. Lkk har själva i någon mån upptäckt sådana störningsmoment. En relevant fråga är därför: I vad mån kan en lärares stereotypa uttryck sägas vara störande i undervisningssituationen? Problemet kan på det här stadiet inte slutgiltigt lösas. För att få veta vad som är störande generellt eller i varje enskilt fall borde man göra elevundersökningar. Men om man utgår från lärarens roll som ledare kan en hel del anföras. Dagens lärare är både undervisare och uppfostrare. Vikten läggs inte bara på vad som sägs utan också på hur det sägs. Berättande undervisning har sina uttrycksmöjligheter och fråga-svar -undervisning sina. I det första fallet ställs krav på uttrycksrikedom och variation, i det andra på pregnans och tydlighet.

Det har visat sig i denna undersökning att uttryck som var lättast att percipiera till största delen var sådana som i en tidigare beräkning fått de högre stereotypvärdena. De förekommer också till största delen i vad man kan kalla berättande undervisning. De övriga uttrycken med lägre perceptionsvärde har också i övervägande grad lägre stereotypvärde och

kan dessutom sägas tillhöra fråga-svar- undervisning. För eleverna måste den intellektuella aktiviteten vara annorlunda när de skall uppfatta en fråga som är ställd till dem och kunna ge ett svar än om de får lyssna på lärarens berättelse. De förväntar sig att frågor ställs på ett visst sätt. Den stereotypa karaktären är därför nödvändig för att eleverna skall känna sig hemma i situationen. Därför är det heller inte anmärkningsvärt att lkk själva inte anmärkte på sina formelartade frågeuttryck (det gäller även de adverbiella och indefinita uttryck som ingår i en fråga) för att i stället koncentrera sig på de längre sammanhängande talserier där de har möjlighet att variera sig.

En faktor som är av stor betydelse i detta sammanhang är lärarens personlighet. (Om personlighet som testfaktor, se t ex Einarsson, 1971, s 24.) Mycket i det språkliga uttrycket skulle kunna hänföras till personlighet, t ex röststyrka, taltempo och dialekt. När jag gjorde mina avlyssningar av lkk märkte jag ganska snart vilka lkk jag upplevde som trevliga och mindre trevliga, ja rent av tråkiga, trots att bildupplevelsen saknades (se avsnitt 6). Dessa personlighetsdrag är däremot mycket svåra att definiera. Någon använder en mycket familjär ton, sänker sig så att säga ner på elevernas nivå, en annan håller sig på visst avstånd genom att höja rösten och bli dominerande, en tredje säger inte så mycket och förefaller ointresserad i största allmänhet. Det är möjligt att sådana omständigheter påverkar en bedömning av det språkliga framförandet. Som exempel kan anföras lk 6, som experterna i sin medelperception ansåg vara bäst av de tio. I realiteten placerades hon inom den sämre halvan. Hon är mycket familjär och använder ofta elevernas sätt att uttrycka sig. PE kan ha fått en positiv uppfattning om henne som person, eftersom hon lyckats etablera en god kontakt med eleverna, vilket är viktigt i denna talsituation.

Till personligheten hör också förmågan att som lärare kunna tala obunden av manuskript. Talar man med lärobokens ordval använder man inga personliga stereotyper. Exempel på detta är lk 3, som är mycket fåordig dessutom. Hon får alltså en bra placering bland de tio lkk.

Sammanfattningsvis kan sägas att vissa stereotypa uttryck är nödvändiga i en undervisningssituation, medan vissa andra kan betraktas som störande, när det finns möjlighet till variation. Min personliga åsikt är emellertid att en överdriven rädsla för och en ständig vaksamhet mot stereotypa uttryck kan få annan verkan än den avsedda. Visst skall man som lärare motarbeta sådana språkdrag som kan upplevas som störande för eleverna, men inte till priset av ett naturligt framförande.

## 14. Sammanfattning

När Lärarkandidater (lkk) genom videobandtekniken blivit konfronterade med sin egen undervisning vid två lektionstillfällen för att bedöma sitt språkliga framförande har det visat sig att de lyckats mycket bra i sina skattningar av sig själva. Som ”objektivt” mått användes pedagogiska experter (PE). Skillnaderna i perception mellan lkk och PE var störst vid kategorierna stereotypa uttryck, ofullständiga meningar och språkligt felaktiga uttryck. Av dessa valdes stereotypa uttryck ut ur materialet för att granskas närmare ur språklig synvinkel. Efter att ett mått på graden av stereotypi konstruerats, rangordnades lkk efter sitt större eller mindre bruk av stereotypa uttryck med höga eller måttliga värden. Detta mått betraktades som det realistiska och då PE och lkk jämfördes mot detta mått visade det sig att lkk skattat sig själva närmare det realistiska värdet än vad PE gjort. Vid en jämförelse av förändringen i positiv eller negativriktning från det första till det andra lektionstillfället blev resultatet detsamma.

Lkk har uppmärksammat vissa stereotypa uttryck och lyckats förändra förekomsten av dem i positiv riktning, dvs en minskning. Vid en kontroll av vilka uttryck som percipierats kunde man märka att de till största delen sammanföll med de uttryck som fått högt

stereotypvärde. Dessa tillhör främst kategorin ovanliga satsadverb, sådana ord och uttryck som kan uppfattas som tecken på tveksamhet i framställningen eller vara alltför moderna företeelser för att lämpa sig i undervisningen. De som inte hade samma tendens att uppmärksammas var främst kortare frågeuttryck och bekräftelse av elevsvar.

Till sist har det konstaterats att man måste bedöma resultatet mot bakgrund av den speciella talsituationen, där fråge- och svarsuttryck ofta fordrar formaliseringar medan friare text kan sägas kräva större variation i lärarens språkbruk. Stereotypa uttryck som störningsfaktorer uppträder således till största delen där läraren är obunden av lärobok och uttrycker sig i längre talserier.

## 15. Referenser

Bierschenk, B. (1972a). Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen: Analyser av lärarkandidaters självbedömning och pedagogiska experters bedömningar. Malmö, Lärarhögskolan: *Pedagogisk-psykologiska problem*, Nr 165.
Bierschenk, B. (1972b). *Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen*. Lund: Gleerup.
Dahlstedt, K-H. (1970). *Massmedierna och språket*. Stockholm: Norstedt & Söner.
Einarsson, J. (1971). *Sammanträdet som talsituation*. Lund: Studentlitteratur.
Eriksson, U. (1967). Om transkription på meningens och satsens plan. I: Holm, G. (Red.), *Svenskt talspråk* (ss. 9-39). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
Gårding, E. Prosodiska drag i spontant och uppläst tal. I: Holm, G. (Red.), *Svenskt talspråk* (ss 40-85). Almqvist & Wiksell.
Hassler-Göransson, C. (1955). *Språkets vanligaste ord. Särtryck till det primära ordförrådet och rättstavningsundervisningen.* Lund.
Holm, G. (1970). *Epoker och prosastilar*. Lund: Studentlitteratur.
Loman, B. (1971). Språksociologi. I: Loman, B. (Red.), *Språket i blickpunkten* (ss 217-240). Lund: Gleerup.
Sigurd, B. (1970). *Språkstruktur*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
Skolöverstyrelsen. (1970). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
Åkermalm, Å. (1967). *Modern svenska*. Lund: Gleerup.

Ordböcker: SAOL, 10 uppl., 1973
Illustrerad svensk ordbok. Tredje rev. uppl., 1964
Svensk handordbok, 1970

*Revision*
*Accepted, June 21, 2013*

## 16. Bilagor

*16.1 Bilaga 1*. Protokoll över stereotypa uttryck som en första bandavlyssning resulterat i.
*16.2 Bilaga 2*. Tabeller över stereotypa uttryck under två lektioner. Observerad frekvens.
*16.3 Bilaga 3*. Exempel på talföljd, som uppmärksammats av endast en bedömare

*Bilaga 1.*

Protokoll över stereotypa uttryck som en första bandavlyssning resulterat i (bedömare 1)

1 alltså
bra
…, då?
egentligen
5 faktiskt
finns
… för nånting
förresten
ganska
10 …, ja
…, ju
just
just det
jätte-
15 i varje fall
kanske
liksom
mycket
ni vet att …
20 och/å/ -eh-
och/å/ sen
och/å/ så
och/å/ sånt
också
25 precis
riktigt
Sen (…)
Ska vi …
till exempel
30 till och med
… tror ni…?
ungefär
…, va
Vad säger …?
35 Vad tror ?
Vet ni …?
Vi ska
väldigt

*Bilaga 2:1.* Tabell över stereotypa uttryck. Observerad frekvens under lektion 1.

| *Kategori* | *Uttryck* | *lk* | | | | | | | | | *S:a* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Satsadv. | alltså | 2 | | | 7 | 1 | 6 | | 3 | | 3 | 22 |
| | egentligen | 4 | | | | 1 | | | | 1 | | 6 |
| | faktiskt | 15 | | | | 2 | | 1 | | | | 18 |
| | förresten | | | | | 1 | | | | | | 1 |
| | kanske | 3 | | 1 | 3 | 11 | 1 | | 3 | 1 | 2 | 25 |
| | till exempel | 1 | | | | 1 | 1 | | 9 | 1 | | 13 |
| Indef. | för nånting | 4 | 2 | 2 | 10 | 4 | | 2 | | | 2 | 26 |
| uttr. | och/å/ sånt | 3 | 1 | | 2 | | | | | 1 | | 7 |
| Försvag. | …, då? | | 3 | | 11 | | | | 6 | | 2 | 22 |
| adv. | …, va | 1 | | 1 | | 1 | 11 | 1 | 9 | | 10 | 34 |
| Fråge- | Vad säger …? | | 10 | | | | | | | | | 10 |
| uttr. | Vad tror …? | | 11 | | | | 12 | | 7 | | 6 | 36 |
| | … tror ni …? | 4 | 4 | 1 | 10 | 3 | 6 | 1 | | 4 | | 33 |
| Svars- | …, ja | | 1 | 1 | 27 | 5 | 1 | | 2 | 4 | 9 | 50 |
| uttr. | just det. | 10 | | | | 10 | 3 | 5 | | 2 | 8 | 36 |
| Prefix | jätte- | | 1 | | | | 6 | 4 | 4 | | | 15 |
| Förb.- | och/å/å -eh | 13 | 2 | 1 | 1 | 20 | | 2 | 6 | 7 | | 52 |
| ord | så -eh | | | | | 10 | | | | | | 10 |
| ∑ | | 56 | 39 | 7 | 71 | 70 | 47 | 16 | 49 | 21 | 40 | 416 |

*Bilaga 2:2.* Tabell över stereotypa uttryck. Observerad frekvens under lektion 2.

| *Kategori* | *Uttryck* | *lk* | | | | | | | | | *S:a* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Satsadv. | alltså | 1 | | | 6 | 5 | 2 | 1 | 1 | | 6 | 22 |
| | egentligen | 1 | | | | | | | | | | 1 |
| | faktiskt | 2 | | | | 2 | 1 | | | | | 5 |
| | förresten | | | | | 1 | | | 7 | | | 8 |
| | kanske | 6 | | 1 | 1 | 4 | | | 1 | | | 13 |
| | till exempel | | | | 1 | | | | 5 | 1 | | 7 |
| Indef. | för nånting | 1 | 1 | 4 | 4 | | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 19 |
| uttr. | och/å/ sånt | 2 | | | | | 2 | | | | | 4 |
| Försvag. | …, då? | | | | 6 | 1 | | | 4 | | | 11 |
| adv. | …, va | | 2 | | | | 13 | 6 | | | 13 | 34 |
| Fråge- | Vad säger …? | | 2 | | | | | 4 | | | | 6 |
| uttr. | Vad tror …? | | 11 | | | | 5 | | 11 | | 1 | 28 |
| | … tror ni …? | | 4 | 4 | 3 | 5 | 3 | 2 | 7 | 4 | | 32 |
| Svars- | …, ja | 1 | 2 | | 21 | 6 | | 1 | 2 | 2 | 11 | 46 |
| uttr. | just det. | 6 | | | | 5 | 7 | 9 | | | | 27 |
| Prefix | jätte- | | 1 | | | | 12 | | 1 | | | 14 |
| Förb.- | och/å/å -eh | 16 | 3 | 1 | 2 | 30 | | | 1 | 3 | 1 | 57 |
| ord | så -eh | | | | | 5 | | | | | | 5 |
| ∑ | | 36 | 26 | 10 | 44 | 64 | 48 | 26 | 41 | 11 | 33 | 339 |

*Bilaga 3.* Exempel på talföljd, som uppmärksammats av endast en bedömare

(1) Så sitter dom ihopakrupna precis – fulla till – till språng. Så precis när – djuret närmar sig – och har kommit precis lagom långt – då hoppar den.
(Säges på 5 sekunder)

(2) Och dalripan – var finns den, då? (elever ??). Ja, dom finns inte här nere, dom finns i Norrland och man brukar säga att dalripan den finns i björkregionerna. Och fjällripan var finns den? (elev svarar.)
Den finns uppe i fjällen, ja. Man brukar säga att den finns uppe på kalfjället.
(Säges på 10 sekunder)